DIE CDU/CSU UND DIE POLITISCHE BILDUNG - ENTWICKLUNG UND KONZEPTIONEN SEIT 1945

Inauguraldissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt

der

Philosophischen Fakultät

der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-

Universität

zu Bonn

von

Maria Magdalena Wermes

aus

Haren/Ems

1984

DIE CDU/CSU UND DIE POLITISCHE BILDUNG - ENTWICKLUNG UND KONZEPTIONEN SEIT 1945

Inauguraldissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt

der

Philosophischen Fakultät

der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-

Universität

zu Bonn

von

Maria Magdalena Wermes

aus

Haren/Ems

1984

Angefertigt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

1. Referent: Professor Dr. Hans-Helmuth Knütter
2. Referent: Dr. habil. Wolfgang Pfeiler

Tag der mündlichen Prüfung: 12.12.1984

Meinem Vater und meiner verstorbenen Mutter

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
	Einleitung	1
	Literatur zur Einleitung	12
I.	Entwicklungen der CDU/CSU seit 1945 zu einer eigenen Konzeption der Politischen Bildung	13
1.	Politische Bildung	13
1.1.1	Ideengeschichtlicher Überblick	13
1.1.2	Politische Bildung - Versuch einer Begriffsdefinition	16
1.2	Abgrenzung der Begriffe "Kulturpolitik" und "Bildungspolitik" zur "Politischen Bildung"	18
1.2.1	Der Begriff der Kulturpolitik - Ambivalenz einer Begriffsmontage	18
1.2.2	Die Bildungspolitik	21
1.3	Schulische und außerschulische Politische Bildung	22
1.4	Die CDU auf dem Wege zur Politischen Bildung seit 1945	23
1.5	Entwicklungsphasen der Politischen Bildung seit 1945	27
1.5.1	Re-education - Vorschläge der amerikanischen, britischen und französischen Militärregierungen und deren Einfluß auf die deutschen Ziele der Politischen Bildung in der Nachkriegszeit	27
1.5.2	Partnerschaftserziehung versus staatsbürgerlicher Erziehung. Die Litt-Oetinger Kontroverse.	32
1.5.3	Die erste "didaktische Wende" in der Politischen Bildung	36
1.5.4	Der Konflikt als Grundbegriff der Politischen Bildung in den sechziger Jahren	37
1.5.5	Nationalerziehung in der Politischen Bildung	38

		Seite
1.5.6	Vom Konflikt zur Konfrontation	39
1.5.7	Ordnung und Gemeinwohl als Grundbegriffe der Politischen Bildung	41
1.5.8	Sozialisationsforschung	42
1.5.9	Die "realistische Wende" in der Politischen Bildung	44
	Literatur zu Kapitel I.	47
II.	CDU/CSU und ihre Vorstellungen zur Politischen Bildung in der Frühphase	55
1.	Die christliche Position der frühen CDU bis zum Jahre 1960	55
1.1	Die Ausgangslage und der historische Hintergrund	55
1.2	Die CDU und die christliche Demokratie	64
1.2.1	Demokratie und Christentum	65
2.	Die Bedeutung des Christentums in der CDU-Kulturpolitik	70
2.1	Von der missionarisch-christlichen zur pragmatisch-sachgerechten Politik	76
3.	Die Ursachen des Wertewandels in der CDU	80
3.1.	Die CDU und die Rationalisierungsdebatte	81
	Literatur zu Kapitel II.	83
III.	Die Vorstellungen der CDU/CSU zur Politischen Bildung in den siebziger Jahren	90
1.1	Der gesamtpolitische Rahmen	90
1.2	Der bildungspolitische Hintergrund	92

		Seite
2.	Das christliche Menschenbild und der mündige Bürger als Bildungs- und Erziehungsziel	97
3.	Die Beteiligung der CDU an Schulreformen	102
3.1	Die Gesamtschule und das christdemokratische Bildungskonzept	102
3.2	Die Gesamthochschule	108
3.3	Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit?	109
3.4	Von Irrwegen zurück zu einer eigenen Konzeption	111
4.	Bemühungen um ein zukunftsgerechtes Bildungskonzept in der Politischen Bildung	112
4.1	Die Rolle der Politischen Bildung	112
4.3	Die Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung	119
	Literatur zu Kapitel III.	127
IV.	Die Rolle der Politischen Bildung in den Parteiprogrammen und anderen programmatischen Aussagen	135
1.	Die Parteiprogramme der CDU	135
1.1	Struktur und Stellenwert von Parteiprogrammen	135
1.2	Die Programmentwicklung in der CDU	136
1.3	Die Bedeutung der Politischen Bildung bzw. der Bildungs- und Kulturpolitik in den Programmen der CDU	138
2.	Aussagen zur Politischen Bildung auf den Bundesparteitagen der CDU	146
2.1	Die Bedeutung der Bundesparteitage	146
2.2	Die Behandlung der Politischen Bildung bzw. der Kultur- und Bildungspolitik auf den Parteitagen der CDU	147

		Seite
3.	Die kulturpolitischen Kongresse der CDU/CSU	158
3.1	Die Bedeutung der kulturpolitischen Kongresse	158
3.2	Der erste kulturpolitische Kongreß	159
3.3	Der zweite kulturpolitische Kongreß	163
3.4	Wandel in der CDU-Kulturpolitik auf dem dritten kulturpolitischen Kongreß	164
3.5	Der vierte kulturpolitische Kongreß	166
	Literatur zu Kapitel IV.	168
V.	Politische Erwachsenenbildung in der Vorstellung der CDU/CSU	175
1.1	Politische Erwachsenenbildung - eine Begriffsbestimmung	175
1.2	Die Geschichte der Erwachsenenbildung	176
1.3	Überblick über den institutionellen Rahmen der Weiterbildung	182
2.	Die Ziele der politischen Erwachsenenbildung der CDU/CSU in ihrer historischen Entwicklung	185
3.	Das Positionspapier zur politischen Erwachsenenbildung	191
4.	Kontinuität und Wandel christdemokratischer Weiterbildungspolitik	191
5.	Die Rolle der parteinahen Bildungsinstitutionen der CDU/CSU	195
5.1	Allgemeines zur politischen Bildungsarbeit parteinaher Stiftungen	195
5.2	Die Vereinigungen der CDU/CSU-nahestehenden Bildungseinrichtungen	198
5.2.1	Die Vereinigung politischer Bildungswerke e.V.	198

		Seite
5.2.2	Bundesarbeitsgemeinschaft christlich-soziale Arbeitnehmerbildung (BCA)	199
5.3	Die Konrad-Adenauer-Stiftung	199
5.4	Die Hanns-Seidel-Stiftung e.V.	202
5.5	Die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V.	204
5.6	Die Karl-Arnold-Bildungsstätte e.V.	206
5.7	Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V.	207
5.8	Die Josef-Hermann-Dufhues-Stiftung e.V.	211
	Literatur zu Kapitel V.	212
VI.	Kontinuität und Diskontinuität christdemokratischer Ziele in der Politischen Bildung	220
1.	Der Verfall christlicher Elemente - die pragmatische Wende	220
2.	Allgemeine Säkularisierungstendenzen in der Bundesrepublik Deutschland	227
	Literatur zu Kapitel VI.	
VII.	Zusammenfassung und Ausblick	237
	Literatur zu Kapitel VII.	246
	Quellen und Literaturverzeichnis	247

EINLEITUNG

Voraussetzung für die Behandlung des Themas "Die CDU/CSU und die Politische Bildung" ist der Versuch einer Begriffsdefinition: Was ist "Politische Bildung?"

Bei der Beantwortung dieser Frage stößt man auf Schwierigkeiten, da es weder eine einheitliche Definition, noch eine einheitliche Terminologie dieses Begriffes gibt, obwohl Politische Bildung bereits in der Antike Gegenstand des politischen Denkens war. Das Fehlen einer einheitlichen Definition wird verständlich, wenn man berücksichtigt, daß sich Ziele, Inhalte und Methoden immer an den jeweils vorherrschenden politischen Normen und Organisationsformen eines Staates und einer Gesellschaft orientieren. Letztlich spiegelt die Geschichte der Politischen Bildung und Politischen Erziehung die politisch-gesellschaftliche Entwicklung wider.

Der Versuch, die Geschichte der Politischen Bildung als Grundlage einer Begriffsdefinition zu nehmen, gestaltet sich äußerst schwierig, da eine umfassende Aufarbeitung der Geschichte der Politischen Bildung bislang fehlt. So sollen Grundstrukturen und Grundlinien der ideengeschichtlichen Entwicklung als Grundlage für die Begriffsdefinition genommen werden. Die Vielfalt der pädagogisch-politischen Theorien, die während des Untersuchungszeitraumes entwickelt wurden, werden in einem gesonderten Kapitel behandelt. Hierbei soll gleichzeitig überprüft werden, welche dieser theoretischen Konzepte mit den Grundwerten der CDU/CSU vereinbar gewesen wären.

Der methodische Zugriff auf das Thema "Die CDU/CSU und die Politische Bildung" wird dadurch erschwert, daß das Fehlen einer kontinuierlichen Entwicklung der Politischen Bildung in der CDU eine fortschreitende zeitgeschichtliche Betrachtung verwehrt; vielmehr geht es um die Frage, warum es kein kontinuierliches Konzept der Politischen Bildung in der CDU gibt. Die Verschiedenartigkeit der

Quellen, wie z.B. Programme, Protokolle oder Broschüren, erschwert die Arbeit. Hinzu kommt, daß die Quellen an keiner zentralen Stelle gesammelt zur Verfügung stehen[1], nicht einmal in den Archiven der Parteizentralen[2].

Die verhältnismäßig wenigen relevanten Aussagen zur Politischen Bildung sind im übrigen nicht in den Erklärungen zur Bildungs- und Kulturpolitik der Partei konzentriert, sondern über fast alle Gebiete der Politik verstreut. Vornehmlich ist das bildungspolitische Denken der CDU in ihren politischen Erklärungen zu den Bereichen Familie, Beruf und gesellschaftliche Ordnung festgehalten. Zudem resultiert es aus ihrem Selbstverständnis als Partei, basierend auf dem christlichen Menschenbild.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich daraus, daß sich die CDU zur Problematik der Politischen Bildung kaum explizit geäußert hat. Deshalb erscheint es sinnvoll, die Aussagen zur allgemeinen Kultur- und Bildungspolitik in die Untersuchung mit einzubeziehen. Die Vorstellungen der CDU zur Politischen Bildung lassen sich meist nur mittelbar aus der allgemeinen Formulierung bildungspolitischer Ziele erschließen. Während sich im Rahmen der Parteienforschung bereits eine Vielzahl politik-wissenschaftlicher Untersuchungen mit der CDU und CSU befaßt haben, und besonders die Zeit der Gründungsphasen beider Parteien ausführlich erforscht wurde, ist die Anzahl der wissenschaftlichen Arbeiten zum Bildungs- und Kulturprogramm der CDU sehr viel geringer.

Wie im einzelnen noch näher gezeigt wird, hat die Häufigkeit der Aussagen der Unionsparteien zur Bildungs- und Kulturpolitik seit 1945 kontinuierlich abgenommen, während sie im gleichen Zeitraum bei der SPD zugenommen hat. Die Arbeit geht deshalb von der Hypothese aus, daß die CDU in diesem Bereich aktiv wurde, weil sich die SPD hier besonders profiliert hatte und man den Sozialdemokraten nicht das ganze "Feld" überlassen wollte.

Insgesamt überwieg der Eindruck, daß Politische Bildung als Fremdkörper verstanden wurde, und daran hat sich bis heute wenig verändert. Nach dem zweiten Weltkrieg fand sich

in der Bevölkerung eine große Bereitschaft zur ethischen Erneuerung auch zur Rückbesinnung auf christliche Werte. Dies läßt sich vor allen Dingen dadurch nachweisen, daß es überall in Deutschland eine Reihe unabhängiger Gründungsaufrufe der CDU mit fast identischen Inhalten auf der Grundlage des Christentums gab; denn das Christentum konnte hier ein ethisches Vakuum ausfüllen. Auf dieser Basis wurden auch die Vorstellungen zur Bildungs- und Kulturpolitik formuliert.

Es soll untersucht werden, ob die CDU diese christlich-anthropologisch fundierte Position der Bildungs- und Kulturpolitik (als Erziehungsziel) beibehalten, verändert oder ganz aufgegeben hat. Damals wurde die Bildungs- und Kulturpolitik noch als ein wesentlicher Bestandteil der gesamten politischen Arbeit angesehen. Bildung verstand man u.a. als "geistigen Vorgang, der von der Geburt bis zum Tod andauert und durch den der Mensch in ständigem Ringen mit Gott und der Welt die seiner persönlichen Eigenart entsprechende Form des Menschseins erlangt."[3]

In den Anfangsjahren gingen die Unionsparteien vom christlich normativen Politikverständnis aus. Die Schüler sollten über die Schule mit missionarischem Einsatz an die Religion und die Kirche herangeführt werden (z.B. Christine Teusch, Erwin Stein). Bis Anfang der sechziger Jahre bildete das christliche Bildungsideal auch die Basis vieler theoretischer Diskussionen. Dies zeigt sich besonders in der Frage um die Einführung der christlichen Einheitsschule (Konfessionsschule, Simultanschule).

Umfang und Intensität der Diskussionen insgesamt zeigen aber, daß die bildungspolitische Auseinandersetzung auf abnehmendes Interesse der Union stieß. Für die Stellung der Partei bei den Wählern schienen die Erfolge in der Wirtschafts- und Außenpolitik damals wichtiger als die Bildungspolitik. Anfang der sechziger Jahre ließ im Zuge der allgemeinen Säkularisierungstendenzen auch bei der CDU die Integrationskraft des "C" nach. Dies wurde gleichzeitig dadurch begünstigt, daß die noch aus dem Zentrum stammende Partei-

elite in den Hintergrund zu treten begann. Zudem entwickelte sich die CDU zu einer Volkspartei, wobei "aus einer Sammlungsbewegung christlicher Kräfte ein politisches Dienstleistungsunternehmen wurde..."[4]

Die gleiche Entwicklung zeigte sich auch im Bereich der Bildungs- und Kulturpolitik. Um die Präsenz der CDU auf kulturpolitischem Gebiet zu demonstrieren, führte die CDU Anfang der sechziger Jahre eine Reihe kulturpolitischer Kongresse durch. Die intensiven Diskussionen um die geistige Standortbestimmung zeigten, daß die auf dem christlichen Menschenbild gestützte bildungspolitische Konzeption nicht mehr selbstverständlich war. Auf dem dritten kulturpolitischen Kongreß 1964 hatte bereits eine neue Generation von Bildungspolitikern an Einfluß gewonnen, die aufgrund sozialer Veränderungen auch neue Anforderungen an das Bildungssystem stellten und die Idee einer sachgerechten Bildungspolitik auf christlicher Grundlage verwirklichen wollten. Ihren konkreten Niederschlag fand diese neue Akzentuierung aber erst in den bildungspolitischen Programmen der späten sechziger Jahre, in denen das christliche Menschenbild nicht mehr erwähnt wurde. In diesen Programmen wurde nicht mehr über ein abstraktes Bildungsideal diskutiert, sondern über einzelne Detailprobleme der Schulorganisation.

Die Durchführung der kulturpolitischen Kongresse (1961-1969) zeigte, daß die CDU die Bedeutung von Kultur- und Bildungsfragen erkannt hatte, doch konnte sie daraus keine eigene bildungspolitische Konzeption entwickeln. Auch die Warnungen des Heidelberger Religionsphilosophen Georg Picht und des Soziologieprofessors Rudolf Dahrendorf im Februar 1964 vor dem bevorstehenden Bildungsnotstand blieb in der CDU zunächst ohne Wirkung, obwohl auf der hundertsten Sitzung der Kultusministerkonferenz im März 1964 die, auch Pichts Äußerungen zugrunde liegende OECD-Studie ausführlich besprochen wurde und in der "Berliner Erklärung" unter anderem eine Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus gefordert wurde. Die Partei entwickelte daraus jedoch kein Programm. Erst als die CDU 1969 auf die Oppositionsbank verwiesen wurde, entstanden Re-

formbestrebungen. Damals zeigte sich das Fehlen eines bildungspolitischen Gegenkonzeptes besonders deutlich. Deshalb paßte sich die CDU in ihren bildungspolitischen Forderungen weitgehend den Reformvorstellungen der SPD an. So wurde die Errichtung von mindestens 40 integrierten Gesamtschulen vom deutschen Bildungsrat, einer von Bund und Ländern überparteilich zusammengesetzten Expertenrunde, gefordert. Dieser Bildungsrat legte 1970 Empfehlungen zur Neugestaltung des Bildungswesens vor. Darin wurde der Ausbau der vorschulischen Erziehung als freiwilliges Angebot für Kinder von drei bis vier Jahren, die Vorverlegung des Einschulungstermins "um ein Jahr auf das vollendete fünfte Lebensjahr", das zehnte Pflichtschuljahr für alle, die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Oberstufe, sowie die Ausbildung der Lehrer nach Schulstufen und nicht nach Schularten angestrebt. Kernpunkt der Empfehlungen, die auch von CDU-Kultusministern ausdrücklich gutgeheißen wurden, war das deutliche Abrücken vom traditionellen dreigliedrigen Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Im Bildungsbericht '70 heißt es: "Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen schrittweise zu einem Gesamtschulsystem zusammengefaßt werden".[5]

Für den Hochschulbereich gab es ähnliche Entwicklungen. Der hierfür zuständige Wissenschaftsrat empfahl 1970 eine Neuordnung der Studiengänge." Erst nach 1972 rückten die Unionsparteien von dieser bis dahin gemeinsam formulierten Reform wieder ab. Sie sagten sich schließlich vollständig von der Gesamtschulidee los. Erst als sich die CDU/CSU 1973 auf die Konsequenzen ihrer Rolle als Oppositionspartei besann, begann auch eine Neuorientierung in der Bildungspolitik.

Dies läßt sich an einer Vielzahl von Punkten aufzeigen: So wurde die vormalige Forderung nach der Chancengleichheit zur Forderung nach Chancengerechtigkeit. Damit sollte betont werden, daß nicht für jeden die gleichen Chancen garantiert werden können, sondern daß jedem seinen Fähigkeiten entsprechende Chancen eingeräumt werden sollten.

Bis Mitte der siebziger Jahre sprach sich zwar die CDU noch nicht eindeutig gegen die Gesamtschule aus, äußerte jedoch bereits Skepsis.

Erst, als es 1979 darum ging, den Bildungsgesamtplan von 1973 fortzusetzen, worin es hieß, daß die Gesamtschule zur Regelschule werden sollte, faßte die CDU ihre Position in den "Eckpunkten" zusammen und sprach sich darin eindeutig für das gegliederte Schulwesen aus.

Während das Berliner Programm von 1971 noch die Forderung nach der integrierten Gesamthochschule enthielt, kam die CDU 1976 in ihrem "Kulturpolitischen Programm" zu der Einsicht, daß die "Mammuthochschule" die Effizienz des Studiums gefährde, und daß deshalb die Universitäten in ihrer Größe überschaubar bleiben sollten. 1980 distanzierte sich die CDU in ihren "Leitsätzen zur Hochschulforschung und Konsolidierung der Hochschulen" ganz deutlich von der Einführung der Gesamthochschule.Während die CDU bis 1972 in ihren Reformvorstellungen mit der SPD um Anerkennung wetteiferte,trat sie dann in eine Besinnungsphase ein. Im Rahmen ihrer Grundsatzüberlegungen überdachte sie auch das bildungspolitische Programm neu und prüfte es im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit ihrem Menschenbild.Wenn auch das christliche Menschenbild für die CDU nie wieder eine so große Rolle spielte, wie in der frühen Nachkriegszeit, so gelang es der CDU doch, ihre bildungspolitischen Reformen an ihrem Grundverständnis vom Menschen und ihren Grundwerten zu messen und sich so anthropologisch eindeutig von den Vorstellungen der SPD zu trennen.

Im Bereich der Politischen Bildung wurde 1974 die Einrichtung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung unter der Leitung von Ursula Benedix initiiert, die ein eigenständiges Konzept ausarbeiten sollte. Es handelt sich hierbei um eine selbständige Gruppe, die der Konrad Adenauer Stiftung angegliedert wurde.

Offiziell trat die CDU erst 1976 mit einer neuen Konzeption an die Öffentlichkeit. Die CDU/CSU-Kultusminister gaben 1976 eine Broschüre heraus, die unter dem Namen "Gelbe Bibel" in Fachkreisen verwendet wurde und den Titel trägt: "Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen." Aus der Sicht der CDU/CSU-Kultusminister läßt sich das Ziel Politischer Bildung folgendermaßen charakterisieren: Politische Bildung zielt auf eine kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens. Die Kultusminister verzichten darauf, ihr Konzept zur Politischen Bildung anthropologisch zu fundieren. Das Konzept ist weltanschaulich neutral gehalten. Sie betonen, daß sie von einer wertgebundenen Ordnung ausgehen, also einen normativen Ansatz vertreten, und heben die personale Orientierung der Politischen Bildung besonders hervor. Das klar durchstrukturierte, aber sehr abstrakt gehaltene Konzept gibt den Unionsparteien im Prinzip die Möglichkeit, für die Praxis daraus ein konkretes Lehrprogramm abzuleiten. In den darauffolgenden Programmbemühungen, etwa bei der Verabschiedung des Grundsatzprogrammes der CDU 1978 oder auf Bundesparteitagen kam es zu keiner weitergehenden Konkretisierung, aber zu einer Übernahme der bereits vorhandenen Ideen, obgleich die Aussagen zur Politischen Bildung sehr viel allgemeiner gehalten sind als im Kulturprogramm von 1976.

Im Grundsatzprogramm von 1978 heißt es in Punkt 41: "Erziehung und Bildung sind wesentliche Voraussetzungen für die persönliche Entfaltung des einzelnen und eine gerechte

Verwirklichung seiner Lebenschancen. Sie sollen den Menschen befähigen, sein Leben in verantworteter Freiheit zu gestalten und seinen Platz in Beruf und Gesellschaft zu finden."[6]

Der folgende Punkt ist eigens den Erziehungszielen gewidmet. Danach brauche die Demokratie Bürger, die selbständig urteilen und entscheiden. Aufgabe von Erziehung und Bildung könne weder weltanschauliche Parteilichkeit noch wertneutrale Beliebigkeit sein.

Der Mensch müsse lernen, seine Würde und Freiheit zu erkennen, Pflichten zu erfüllen und Rechte zu gebrauchen, Toleranz und Mitmenschlichkeit zu üben und den demokratischen Rechtsstaat zu bejahen.

Konfliktorientierte Pädagogik wird eindeutig abgelehnt, da sie Isolierung und Feindseligkeit erzeuge. Erziehung solle aber die Erkenntnis vermitteln, daß ein Mindestmaß an Übereinstimmung im Umgang miteinander und im Wertbewußtsein erforderlich sei, um frei und friedlich zusammen leben zu können. Dazu solle neben der Schule auch die politische Erwachsenenbildung verstärkt Hilfen anbieten. Der einzelne Bürger müsse in den Stand versetzt werden, seine Bindung an die freiheitlich-demokratische Ordnung unseres Staates auch argumentativ zu verteidigen.[7]

In einem dritten Punkt wird die Politische Bildung indirekt erwähnt. Danach sollen Bildung und Erziehung Geschichtsbewußtsein vermitteln. "Systematisch vermittelte geschichtliche Kenntnisse helfen mit, Urteilsfähigkeit zu begründen, nationales Selbstverständnis zu erwerben und die Widerstandsfähigkeit gegen ideologische Verführungen zu stärken."[8]

Der Anstoß zur Entwicklung der bereits erwähnten sogenannten "Gelben Bibel" läßt sich möglicherweise als Reaktion auf die besonders Ende der sechziger Jahre, Anfang der siebziger Jahre in der Theorie der Politischen Bildung entstehenden extremen Positionen zurückführen. Eine zunehmende Verschärfung der Forderung der Konfliktpädagogen

zeigte sich zu Beginn der siebziger Jahre. Gingen die Vertreter der Konfliktpädagogik vorher noch davon aus, daß Politische Bildung dazu beitragen sollte, Konflikte bewußt zu machen und zu lösen, so leiteten Wilfried Gottschalch, Rolf Schmiederer u.a. die Ziele der Politischen Bildung aus einem geschichtlich emanzipatorischen Demokratieverständnis ab. Parallel hierzu vollzog sich in der CDU eine Wende, wobei der Mangel eines geeigneten Gegenkonzeptes besonders deutlich wurde. Dieses wurde erst 1976 in der sogenannten "Gelben Bibel" von der CDU realisiert.

Die politische Erwachsenenbildung stellt einen weiteren wichtigen Bereich zur Vermittlung der Politischen Bildung dar. Sie ist "außerschulische Bildungsvermittlung, die nach eigener Methodik und Didaktik darauf abzielt, über die unmittelbare Ausbildung hinaus zu vertiefter Lebenserfahrung, selbständigem Urteil und bewußter Lebensgestaltung zu führen".[9]

Politische Erwachsenenbildung vollzieht sich in der Verantwortung verschiedener Bildungsträger, so auch durch die parteinahen Stiftungen, die politische Bildungsarbeit im vorpolitischen Raum durchführen.

Auch die christdemokratische Konzeption zur Weiterbildung hat sich nicht kontinuierlich entwickelt. Erst 1975 beschloß der kulturpolitische Ausschuß der CDU Leitsätze, die zusammen mit dem Kapitel über Weiterbildung im Programm von 1976 noch heute die programmatische Grundlage der Weiterbildungspolitik der Partei bilden.

Wird jedoch ein längerer Zeitraum zugrunde gelegt, so zeigt sich, daß sich die CDU auf dem Wege zu einem eigenen Konzept der politischen Erwachsenenbildung befand, der allerdings keineswegs geradlinig verlief. In der Phase seit Gründung der Union bis etwa 1964 wurde im Zuge der allgemeinen Orientierung an materiellen Werten auf den Teilbereich der beruflichen Fortbildung besondere Betonung gelegt, während alle

anderen Gebiete der Weiterbildung Randgebiete blieben. Detaillierte eigene Vorstellungen waren bei der CDU nicht vorhanden. Die zweite Phase von 1964-1972 war gekennzeichnet von programmatischen Unsicherheiten und einem mühsamen Ringen um die verschiedenen Positionen. Im Berliner Programm 1. Fassung von 1968 wurde erstmals von der realen Existenz der politischen Erwachsenenbildung ausgegangen. Die dritte Phase, beginnend mit dem Berliner Programm 2. Fassung, beendete den Anpassungs- und Umdenkungsprozeß. Die CDU erkannte, daß sie sich langfristig dem steigenden Interesse für die politische Erwachsenenbildung nicht entziehen konnte. Die Anstrengungen mündeten in der bereits beschriebenen Konzeption seit 1975.

Obwohl das Thema dieser Arbeit "Die CDU/CSU und die Politische Bildung" lautet, wird hier nicht gesondert auf die Konzeption der CSU eingegangen.

Die Arbeit konzentriert sich vielmehr auf die bundespolitischen Vorstellungen der CDU/CSU. Eine Unterscheidung der Schwesterparteien erfolgt also nicht. Es soll eine Generallinie aufgezeigt werden, die dem Grundverständnis der CDU/CSU entspricht.

Dieses Grundverständnis hat sich während der Untersuchungsperiode gewandelt und bietet auch aus dieser Perspektive interessante Gesichtspunkte, da sich die Bildungsziele, -inhalte und Methoden an dem jeweiligen vorherrschenden Grundverständnis der jeweiligen Partei orientieren.

Für die Bildungsziele der CDU läßt sich eine Säkularisierungstendenz nachweisen, die sich parallel zu allgemeinen Säkularisierungserscheinungen in der Gesellschaft entwickelt hat. Dies zeigt z.B. der Bedeutungsverlust der katholischen Kirche und des katholischen Verbandswesens.
Dem abnehmenden kirchlichen Einfluß entsprach ein wachsender Einfluß des naturwissenschaftlichen Weltbildes.
Das Christliche behielt seine Integrationswirkung in kirchlich gebundenen intellektuellen Kreisen. Bei "Meinungsführern" verlor es an Bedeutung und wurde zugunsten pragmatischer Orientierung zurückgedrängt.

Schon in der parteiinternen Diskussion der 50er Jahre spielte die Auseinandersetzung mit dem christlichen Menschenbild keine dominierende Rolle mehr. Im Vordergrund standen vielmehr der wirtschaftliche, gesellschaftliche und staatliche Wiederaufbau und die individuelle Existenzsicherung, während die ursprüngliche christliche Leitidee mit wachsendem Abstand und Gewöhnung an steigendem Wohlstand verblaßte. Nach Bracher brachte das Ende des zweiten Weltkrieges vor allem eine "Entideologisierung", eine große Widerlegung von politischen Illusionen und Fiktionen, die im Gefolge der Modernisierung und des linksrevolutionären Fortschrittsglaubens herangewachsen waren. "Es war die Kehrseite der Entideologisierung, daß die Bemühungen um eine philosophische und moralische Fundierung der freiheitlich-demokratischen Politik zurückblieben hinter einer pragmatischen Orientierung, die auf die Dauer nicht genügen konnte."[10]

Hier stellt sich die Frage, wie die CDU ihre Bildungsziele während dieser Entwicklung gestaltet hat, wie das neue Grundverständnis aussieht und wie sie ihre weiterhin bestehende anthropologische Grundlage, das christliche Menschenbild in ihrer Bildungskonzeption berücksichtigt hat, kurzum, wie der Wertewandel im Bildungsbereich umgesetzt wurde.

Literatur zur Einleitung

1 Außer bei Ossip Flechtheim, Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Band II, Berlin 1963, und bei Günter Scharfenberg, Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, 3. Aufl., Berlin 1976.

2 vgl. Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 4.

3 Christine Teusch, Das christliche Bildungsideal, in: CDU (Hrsg.), Politisches Jahrbuch der CDU 1950, Bonn (um 1951), in: Günter Scharfenberg, Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976, S. 10.

4 Dorothee Buchhaas, Die Volkspartei.Programmatische Entwicklung der CDU 1950-1973, Bonn 1983.

5 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn 1970.

6 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Grundsatzprogramm der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands, Bonn 1978, S. 16, Punkt 41.

7 vgl. CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 16/17, Punkt 42.

8 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 17,Punkt 44.

9 Manfred Abelein, Einleitung, in: Manfred Abelein, Deutsche Kulturpolitik, Dokumente, Düsseldorf 1970, S. 36.

10 Karl-Dietrich Bracher, Zeit der Ideologien. Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1982, S. 285.

I. Entwicklungen der CDU/CSU seit 1945 zu einer eigenen Konzeption der Politischen Bildung

1. Politische Bildung

Obwohl "Politische Bildung" bereits in der Antike Gegenstand politischen Denkens war, gibt es weder eine einheitliche Definition noch eine einheitliche Terminologie dieses Begriffes. Dies wird verständlich, wenn man berücksichtigt, daß sich Ziele, Inhalte und Methoden immer an den jeweils vorherrschenden politischen Normen und Organisationsformen eines Staates und einer Gesellschaft orientieren.
Letztlich spiegelt die Geschichte der Politischen Bildung beziehungsweise Erziehung somit die politisch-gesellschaftliche Entwicklung wider.

1.1.1 Ideengeschichtlicher Überblick

Bereits Aristoteles befaßt sich mit dem Problem der politischen Erziehung und möchte den Bürger auf die innere Glückseligkeit, nämlich die Ausübung der Tugend vorbereiten. Daher ist es Aufgabe des Gesetzgebers, den Menschen zum vollkommenen Bürger zu erziehen.[1]

"Daß sich der Gesetzgeber in erster Linie um die Erziehung der Jungen kümmern muß, wird wohl niemand bestreiten. Wo es in einem Staat nicht geschieht, da erwächst auch ein Schaden für die Verfassung. Die Menschen müssen ja im Hinblick auf die jeweilige Verfassung erzogen werden."[2]

Im Mittelalter war die Kirche d i e Erziehungsmacht. Jede Ausbildung und Erziehungsmaßnahme diente der Verbreitung christlichen Gedankengutes. "Seit den Tagen der Urgemeinden hatte sich die Kirche der religiösen Unterweisung ohne Unterschied des Alters und des Standes aufgrund ihres Heilsauftrages angenommen."[3] Damit war "Volksbildung" für die christliche Gemeinde selbstverständlich. Während der Epoche der Reformation versuchte Luther durch Gründung von christlichen

Schulen, die er in einem Schreiben "an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschen Landen"[4] (1524) forderte, die reformatorischen Ziele durchzusetzen. Er sah im Zusammentreffen der reformatorischen Einsicht mit dem wissenschaftlichen Impuls des Humanismus eine, von Gott gegebene Möglichkeit, für die Neuordnung des politischen und kulturellen Lebens.

Ein Wandel im Verständnis von Politischer Bildung zeigte sich in der Zeit der Aufklärung, der Französischen Revolution und der Industrialisierung. Allgemeine Bildung sollte den Menschen hier aus seiner "selbstverschuldeten Unmündigkeit" (Kant) herausführen und ihn befähigen, daß er sich von kirchlich religiösen Bindungen und politischer Bevormundung emanzipiert. Pestalozzi setzte sich bereits Anfang des neunzehnten Jahrhunderts für eine elementare Menschenbildung in der Industrialisierung ein. Obgleich Pestalozzi am Anfang des industriellen Zeitalters lebte, wies er bereits damals darauf hin, daß man den Entfremdungs- und Entsittlichungstendenzen durch Fabrikarbeit durch Entfaltung aller Anlagen des Menschen begegnen müsse. Angesichts des Wandels durch die Industrialisierung forderte er: "Er nahm nicht nur Interesse dafür, sondern urtheilte mit mir, die Republik bedürfe der Umschaffung des Erziehungswesens unausweichlich, und war mit mir einig: die größtmögliche Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft werden."[5]

Schiller bekennt sich in der Schrift "Über die aesthetische Erziehung des Menschen"[6] zu den Ideen der Revolution, aber er bezweifelt, ob der Mensch seiner Zeit schon reif war, als freier Bürger den neuen Vernunftstaat der Freiheit zu tragen und kommt zu der Konsequenz, daß der Mensch für diese Aufgabe selbst erzogen werden müsse. Genauso wie

Schillers Konzept einer ästhetischen Erziehung, ist auch Goethes Bildungsroman "Wilhelm Meisters Lehrjahre" im Kontext der französischen Revolution zu sehen. Darin fordert er das Recht auf freie und allseitige Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, da in Deutschland nur dem "Edelmann" eine gewisse allgemeine personelle Ausbildung möglich sei. "... mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht."[7]

Mit der von Freiherr von Stein durchgeführten Staatsreform wurden die formalen Freiheiten der Person eingeführt. Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht in Deutschland trug mit dazu bei, daß ein Politisierungsprozeß einsetzte, in dem man den patriotischen Staatsbürger als Ziel der politischen Erziehung sah.

Der letzte deutsche Kaiser Wilhelm II. beschäftigte sich mit dem Gedanken, die Schule nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischen und kommunistischen Gedankengutes entgegen zu treten. Schule müsse durch die Pflege der Gottesfurcht und die Pflege der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse legen.

In der Weimarer Verfassung räumt Artikel 148 der Politischen Bildung in der Schule breiten Raum ein: "In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.
Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.
Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.
Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.

Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden."[8]

In der Epoche des Nationalsozialismus diente die Politische Bildung der nationalsozialistischen Schulung. An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung trat die politische Schulung durch die Partei.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte man die verschiedensten kontroversen Konzepte zur Politischen Bildung. Ein Resümee der Diskussion über die Politische Bildung wird in dem Kapitel "Entwicklungsphasen der Politischen Bildung seit 1945" gezogen.

1.1.2 Politische Bildung - Versuch einer Begriffsdefinition

Obgleich es keine einheitliche Begriffsdefinition von Politischer Bildung gibt, ist es nötig, für die Zwecke dieser Arbeit eine Beschreibung des Begriffes zu geben. Ganz allgemein gesehen ist "Politische Bildung" der Teil der Sozialisation, der als geplanter Erziehungsprozeß im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen (Schulen, Hochschulen, Gewerkschaften, Jugendverbänden u.a.) vermittelt wird".[9]
In Meyers Enzyklopädischem Lexikon wird Politische Bildung unterschieden in inhaltliche Informationsvermittlung in Fortbildungskursen, Lehrveranstaltungen und ein politischer Fachunterricht der Schulen und der Politischen Bildung durch die Form des jeweiligen Lernprozesses, wie z.B. durch die Schulorganisationen, die Unterrichtsmethoden und das Lehrerverhalten.[10]

In dieser Arbeit wird von einer doppelten Bedeutung der Politischen Bildung ausgegangen. Zum einen zielt der Begriff auf allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele ab, die im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen vermittelt werden. Konkretisiert werden diese Ziele z.B. in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer, in Schulverfassungen oder auch im politischen Fachunterricht als Schulfach, sowie im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dort soll dem

Schüler vermittelt werden, in welcher Weise der Staat und die Gesellschaft miteinander in Zusammenhang stehen, welche Bedeutung die Institutionen haben und welche Partizipations- und Einwirkungsmöglichkeiten der einzelne Bürger hat. Der politische Fachunterricht als Schulfach existiert in den einzelnen Bundesländern jeweils unter anderem Namen, wobei sich selbst im jeweiligen Bundesland im Laufe der Zeit der Name veränderte.

In den 60er Jahren dominierte die Bezeichnung "Sozialkunde",daneben gab es aber auch den Begriff der"Gemeinschaftskunde". In Nordrhein-Westfalen heißt das Fach seit 1973 "Politischer Unterricht", während "Sozialkunde" noch in Bayern, Berlin und Rheinland-Pfalz verwendet wird.[11] In anderen Regionen wird der gleiche Inhalt auch unter dem Namen "Gesellschaftslehre" und "Bürgerkunde" behandelt. Die Begriffsverwirrung ist entstanden, weil Kultusverwaltungen befürchten, Eltern und Lehrer könnten "Politik" als parteipolitisch einseitigen Unterricht mißverstehen. Daher suchte man nach "unverfänglicheren" Begriffen.[11]Zum anderen bezeichnet der Begriff wissenschaftliche Theorie, die sich im wesentlichen mit den Inhalten, aber auch mit der Organisation und den Vermittlungsmethoden befaßt.
Der Bereich der schulischen Politischen Bildung ist besonders sensibel, weil das "Was" in der Politischen Bildung von eminenter Bedeutung ist; d.h., es wird nach den Inhalten, Aufgaben und Zielen der Politischen Bildung gefragt.

"Politik ist kein Schulfach wie jedes andere, weil es nicht nur um Kenntnisse sondern auch um Einstellungen, Verhalten, Gesinnung geht."[12] Grundsätzlich leistet Politische Bildung einen wichtigen und notwendigen Beitrag zur politischen Kultur einer demokratisch verfaßten Gesellschaft. In der Praxis erweist es sich vielfach als eines der umstrittensten Fächer, weil viele Eltern Angst haben, daß Lehrer Bekenntnisse vermitteln und die Schüler nicht im Sinne ihrer Eltern oder wertneutral erziehen, sondern ein ganz bestimmtes Bild vom Menschen, von Staat und Gesellschaft vermitteln und die Schüler somit zu den daraus resultierenden politischen Entscheidungen beeinflussen.

Die Ursache für diese Angst liegt darin begründet, daß der Gegenstand der Politischen Bildung die Politik selbst ist. Das folgt aus dem anthropologischen Verständnis von Politik.

Es stellt sich in dieser Arbeit die Frage, welchen Politikbegriff die CDU als Grundlage für ihr Verständnis vom Menschen nimmt, um daraus ein Konzept der Politischen Bildung ableiten zu können, das mit den geistigen Grundlagen der CDU vereinbar ist. Bernhard Sutor beschreibt die Ziele der Politischen Bildung aus normativer Sicht: "Das Ziel der Politischen Bildung soll die Vermittlung von Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Beteiligung durch unvoreingenommenere Information, gewissenhafte Urteilsbildung und verantwortliche Entscheidung nach Maßgabe begründeter Wertnormen sein. In der Mitte dieser Zielbeschreibung steht das personale Gewissen als die Instanz sittlichkeitspraktischen Urteilens im Kontext konkreter Situationen. Bildung soll Gewissensurteil ermöglichen und darf es gerade deshalb weder inhaltlich noch in seinen Konsequenzen vorwegnehmen wollen. Hierin liegt der entscheidende Unterschied zur Schulung."[13]

1.2 Abgrenzung der Begriffe "Kulturpolitik" und "Bildungspolitik" zur "Politischen Bildung"

Da es nur wenige spezifische Äußerungen der CDU/CSU zur Politischen Bildung gibt, befaßt sich die Arbeit auch mit der Kultur- und Bildungspolitik. Die Ideen zur Politischen Bildung lassen sich hier aus der allgemeinen Formulierung der Bildungsziele ableiten. Anhand der Vorstellungen der Unionsparteien zur Kultur- und Bildungspolitik, sowie zur Politischen Bildung soll die Entwicklung zur eigenen Konzeption gezeigt werden.

1.2.1 Der Begriff der Kulturpolitik - Ambivalenz einer Begriffsmontage

Unter Kulturpolitik versteht man vor allem die Tätigkeit eines Staates (Kommune, Glied- und Gesamtstaat) oder bestimmten Organisationen (Kirchen, Gewerkschaften, Parteien) und

zwischenstaatlichen Institutionen (z.B. UNESCO) auf dem Gebiet der Bildung, Wissenschaft und Kunst.[14] Aber auch von den Massenkommunikationsmitteln geht eine starke kulturpolitische Beeinflussung aus.

Auch wenn der Begriff "Kulturpolitik" heute zum Bestandteil des politischen Alltagswortschatzes gehört, erweckt er ein gewisses Unbehagen, das durch die Verbindung von Kultur und Politik zustande kommt.[15]

"Damit entsteht die Assoziation einer unzulässigen Intervention des Staates in den Bereich Kultur, die idealtypisch ihre Gestaltungsgesetze und Entwicklungslinien aus sich selbst hervorbringen und deshalb dem politischen Begriff entzogen sein sollte."[16] Verständlich ist daher, daß der Begriff erst um die Jahrhundertwende nach dem Bismarck'schen Kulturkampf in den Protokollen des deutschen Reichstages auftaucht.[17]

Wenn man Politik im Sinne von "Kampf um die rechte Ordnung" (Otto Heinrich von der Gablentz)[18] versteht, wobei "rechte Ornung" als menschengerecht, sachgerecht und zeitgerecht definiert sein soll, dann ist evident, daß politische Entscheidungen in die verschiedenen Sachbereiche, wie z.B. Wirtschaft, Recht, Bildung, Wissenschaft oder Kunst eingreifen wollen und sie zu verändern suchen. Deshalb sind freiheitliche Regierungssysteme bemüht, den Kulturbereich dem staatlichen Zugriff wieder weitgehend zu entziehen. Der Begriff "Kultur" läßt sich vielfältig definieren, eine exakte Beschreibung bleibt daher problematisch. Inhalt und Umfang des Begriffs werden erst oftmals im jeweiligen Kontext deutlich. Manfred Abelein definiert Kultur folgendermaßen: "Begrifflich erscheint "Kultur" unter einem Doppelaspekt. Sie hat eine statische und eine dynamische Komponente. Denn einerseits meint "Kultur" die Summe aller menschlichen Werke, andererseits aber gerade dieses menschliche Wirken selbst als ein von Wertmaßstäben und Zielvorstellungen geleitetes formendes, verfeinerndes und veredelndes Handeln. Kultur ist also Werk und Wirken des Menschen als eines Wesens, das an allen Seinsbereichen, vom anorganischen

bis hin zum geistig-seelischen partizipiert und das insbesondere dadurch ausgezeichnet ist, daß es nicht nur in einer natürlichen, sondern in einer symbolischen Umwelt lebt.[19]

Manfred Abelein differenziert weiter zwischen "Kulturpolitik der staatlichen Regie" und "Kulturpolitik der staatlichen Garantie".[20] Mit der ersten Aussage sind die Aktivitäten des Staates im Bereich der Kulturpolitik gemeint, die er in eigenen kulturellen Einrichtungen durchführt; mit der zweiten Aussage sind Aktivitäten nichtstaatlicher gesellschaftlicher Organisationen gemeint, wobei der Staat helfend und fördernd eingreift.

Die Retrospektive macht deutlich, daß eine wachsende Ausdehnung staatlicher Tätigkeit in fast allen Gebieten, auch im kulturellen Bereich stattfindet.[21] Bis ins späte Mittelalter war nahezu ausschließlich die Kirche für die Pflege der Kultur verantwortlich. Dann kamen Adel, Fürsten, das aufsteigende Bürgertum und die Städte hinzu. Dies änderte sich mit der Französischen Revolution. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht übernahm der Staat die Sorge um die Erziehung des Volkes. Die Organisation des Bildungswesens oblag von da an den neu entstehenden Kultusministerien, deren Hauptaufgabe in der Abgrenzung der Kompetenzen zwischen Staat und Kirche lag.[22]

Im "Dritten Reich" erfuhr die staatliche Betätigung im Kulturbereich ihren Höhepunkt, da die Kulturpolitik wie in jedem totalitären Staat zum Instrument der Indoktrinationen und Verankerung einer Herrschaft gemacht wurde. Daraus resultierte nach dem Zweiten Weltkrieg und der Beendigung der geistigen Unfreiheit zunächst eine Abwehr staatlicher Ansprüche an den kulturellen Bereich.[23] Es wurde jedoch bald deutlich, daß demokratische Staaten auch Kultur fördern müssen. So hängt insbesondere vom jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Forschung und vom Bildungsniveau der Bevölkerung die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft ab. Dem "Primärbereich" der elementaren Lebenssicherung muß auch irgendwie der "Sekundärbereich" des geistigen Lebens entsprechen.[24]

Die Garantie der freien Entfaltung der Kunst, Wissenschaft und Religion besteht heute darum nicht mehr ausschließlich in der Abwehr staatlicher Interventionen, sondern darüberhinaus darin, die materiellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, daraus nicht wieder eine Unfreiheit entstehen zu lassen.

Um im praktisch-politischen Bereich direkte staatliche Zugriffsmöglichkeiten zu reduzieren, und um eine Monopolisierung der Zuständigkeiten zu verhindern, ist darüberhinaus im Grundgesetz der Kulturförderalismus garantiert.

1.2.2 Die Bildungspolitik

Im Mittelpunkt der Kulturpolitik eines Staates steht die Bildungspolitik; sie beinhaltet den Ausbau und die Fortentwicklung des Bildungs- und Ausbildungssystems, dessen Grundlage wiederum das allgemeine Schulwesen ist. "Die Bildungspolitik umfaßt die Gebiete vorschulischer Bildung in Kindergarten und Vorschulklassen, Schul- und Hochschulpolitik, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung."[25]

Die Bildungspolitik ist Teilgebiet der Gesamtpolitik eines politischen Systems, da sie interdependent mit anderen Politikbereichen verflochten ist. Sie hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und ist zu einem beherrschenden Thema der Innenpolitik geworden.

Aufmerksam gemacht durch Georg Picht's "Deutsche Bildungskatastrophe" ging man 1964 zunächst davon aus, daß sich die Sozialchancen weitgehend von den Bildungschancen her bestimmen. Dies erwies sich Ende der 7Oer Jahre als wirtschaftspolitischer Bumerang, da zuviele qualifizierte Bewerber sich um entsprechende Stellen bewarben. Heute müssen die (Bildungs-) Politiker das Problem der "Akademikerarbeitslosigkeit" lösen.

Träger der Bildungspolitik sind die Institutionen aller Bereiche des öffentlichen Lebens: Kommunen, Länder und Bund. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland ist die Zuständigkeit des Bundes begrenzt. Das Grundgesetz überträgt dem Bund in Artikel 30 nur einen bestimmten Aufgabenkatalog. "Es stellte damit zugleich die Gesetzgebung für das Bildungswesen einschließlich der Hochschulen sowie für die allgemeine Kunst- und Kulturpflege ganz überwiegend und die Verwaltung auf diesen Gebieten ausschließlich in die Zuständigkeit der Länder. Die bildungspolitischen Kompetenzen des Bundes beschränken sich zunächst im wesentlichen auf die Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Art. 74 Ziff. 13 GG) und die betriebliche Berufsausbildung (insbesondere auf Grund von Art. 74 Ziff. 11 GG)... Erst 1969 und in den folgenden Jahren wurde der kulturpolitische Zuständigkeitsbereich des Bundes erweitert (u.a. konkurrierende Kompetenz für die Regelung der Ausbildungsbeihilfen, Art. 74 Ziff. 13 GG; Rahmenkompetenz für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens, Art. 75 Abs. 1 Ziff 1a GG; Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich Hochschulkliniken nach Art. 91a GG als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern)."[26]

1.3 Schulische und außerschulische Politische Bildung

Politische Bildung bezieht sich nicht nur auf den schulischen Bereich, sondern wird darüber hinaus auch im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung vermittelt. Bei der schulischen und außerschulischen Bildung handelt es sich um verschiedene Organisationsformen, wobei in beiden Bereichen dieselben Ziele der jeweiligen Didaktik durch andere Mittel und Bildungsträger verwirklicht werden. Man kann die Vermittlung der Politischen Bildung nicht nur auf die Schule begrenzen. Bei der schulischen Politischen Bildung handelt es sich um ein Schulfach, welches selbst in ein und demselben Bundesland unter verschiedenen Bezeichnungen zu finden ist, wie Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik, Geschichte, Gegenwartskunde, Staatsbürgerkunde, u.a..

Da allgemeine Schulpflicht besteht, kann die Teilnahme an einer solchen Veranstaltung nicht freiwillig geschehen. Die Unterrichtsziele und Inhalte sind weitgehend in den Richtlinien der jeweiligen Bundesländer festgelegt.

Bei der außerschulischen Politischen Bildung handelt es sich dagegen um die politische Erwachsenen- und Weiterbildung ("quartärer Bildungsbereich"). Der Staat schafft hier die Rahmenbedingungen und fördert ihn durch finanzielle Zuwendungen. Inhalte und Programme der außerschulischen Politischen Bildung sind im Unterschied zur schulischen Bildung zwar nicht in Curricula festgelegt, die Bejahung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ist jedoch Voraussetzung der Förderung.

Aufgrund der gegenwärtig vorwiegend organisatorisch-strukturellen Unterscheidung zwischen schulischer und außerschulischer Politischer Bildung werden in dieser Arbeit in Aussagen der CDU/CSU zu beiden Bereichen untersucht.

1.4 Die CDU auf dem Wege zur Politischen Bildung seit 1945

Zu Beginn der Untersuchungsperiode spielt die Politische Bildung bei der CDU keine große Rolle. In den Schulen gab es lediglich die Fächer Staatsbürgerkunde oder Gemeinschaftskunde, in denen mehr Institutionenkunde und Geschichtsunterricht betrieben wurde. Selbst in den 60er Jahren hieß es noch: "Die Politische Bildung lebt bei uns nach wie vor stärker von der traditionellen Staatslehre als von der Politikwissenschaft."[27]

Dies galt jedoch nicht für die Gründerphase der CDU. Dort läßt sich nachweisen, daß sie ausgehend vom christlich-normativen Politikverständnis nicht nur im Fach Staatsbürgerkunde, sondern generell über die Schule mit missionarischem Einsatz den Schüler an die Religion und an die Kirche heranführen wollte. "Es ist daher die oberste Aufgabe der Bildung den Menschen zu einer selbständig denkenden, wertenden und wollenden Persönlichkeit, ihn dazu fähig machen, die christliche Verkündigung zu hören, zu verarbeiten und in seinem Leben sinnvoll anzuwenden.... Der Begriff der Bildung erhält seinen vollen Inhalt nur durch ein Denken, das die Dinge des Lebens unter die Ordnung der Ewigkeit stellt und alles, was der Mensch in seiner irdischen Existenz tut, unterläßt oder er-

duldet, in den Gesamtzusammenhang seiner Berufung zur Heiligkeit einfügt und von dort aus wertet."[28]

In den theoretischen Diskussionen über Bildungspolitik berief sich die CDU bis Anfang der sechziger Jahre überwiegend auf christliches Gedankengut. Dies zeigt sich besonders in der Frage um die Einführung der Konfessionsschule. Betrachtet man jedoch Umfang und Intensität der Diskussionen in der CDU bis 1960, so kann man unschwer erkennen, daß die Bildungs- und Kulturpolitik einen sehr geringen Stellenwert im Rahmen der gesamten politischen Arbeit einnimmt. Es ist somit auch nicht erstaunlich, daß das christliche Bildungsideal in der Praxis kaum wiederzufinden ist. Erfolge in der Wirtschafts- und Außenpolitik der von der CDU geführten Regierungen haben über die Wichtigkeit der Bildungspolitik hinwegsehen lassen. Da in den fünfziger Jahren keine Partei das dreigliedrige Schulsystem in Frage stellte, sah sich auch die CDU nicht veranlaßt, ein neues Konzept zu erarbeiten. In den politischen Parteien herrschte ein weitgehender Konsens darüber, daß das Schulwesen als eine Art neutraler überparteilicher Raum verstanden werde, den es von politischen Kontroversen freizuhalten galt. Einige Vertreter der SPD wiesen zwar bereits in den fünfziger Jahren darauf hin, daß sich das Ausbildungssystem angesichts der Automatisierung, der sogenanten zweiten industriellen Revolution, den neuen Anforderungen anpassen müsse, machten aber auch keine konkreten Vorschläge.

In der CDU vollzog sich zu Beginn der sechziger Jahre ein weltanschaulicher Wandel im Hinblick auf das Bildungssystem. Das christliche Bildungsideal wurde durch pragmatische Ziele ersetzt. Hieraus entwickelte sich jedoch immer noch keine große bildungspolitische Diskussion. Die Durchführung der der kulturpolitischen Kongresse zeigt lediglich, daß sich die CDU diesem Problem besonders zuwenden wollte. Erst die Berichte von Georg Picht[29] über die Bildungskatastrophe brachten eine Periode der Reformen, die insbesondere bei der SPD ausgelöst wurde. Die CDU hielt sich aber immer noch einige Jahre zurück. Einerseits führten die CDU/CSU kulturpolitische Kongresse durch, um der Öffentlichkeit zu verdeutlichen,

daß die Probleme der Bildungspolitik in der CDU/CSU besondere Beachtung finden, andererseits führten diese Kongresse nicht zu einem eigenen Konzept. Die Berichte von Dahrendorf und Picht erreichten zwar auch in der CDU/CSU die Einsicht, daß etwas getan werden müsse, letztlich benötigte sie aber Anstöße von außen, um Reformwillen zu zeigen.

Die Bundestagswahlen 1969 veränderten die Haltung der CDU/CSU. Während die CDU/CSU in den fünfziger und sechziger Jahren die Regierungsverantwortung inne gehabt hatte, wurde sie nach den Bundestagswahlen 1969 zum erstenmal auf die Oppositionsbank verweisen. "Die CDU-Parteiführung war durch diese schnelle Regierungsbildung überrumpelt worden, so daß sich die CDU nach zwanzig Jahren führender Regierungsbeteiligung überraschend und völlig unvorbereitet auf den Oppositionsbänken des Deutschen Bundestages wiederfand."[30] Obgleich sich die CDU/CSU "um ihren Wahlsieg betrogen und zu Unrecht in die Oppositionsrolle gedrängt" fühlte,[31] da die SPD/FDP Koalition nur über eine Mehrheit von 12 stimmberechtigten Abgeordneten verfügten, mußten sie sich dieser Tatsache fügen. Ihr gegenüber stand eine Regierungskoalition, die sich entschieden für eine Politik der Reformen einsetzte. Aufgrund der Warnungen Pichts und Dahrendorfs vor eine Bildungskatastrophe und der völlig neuen Situation der CDU/CSU in der Opposition, begann sie auf die bildungspolitischen Reformvorstellungen der SPD zu reagieren. Statt eigene Konzepte zu initiieren, übernahm sie Schulorganisationsmodelle der SPD. Sie setzte sich für die Orientierungsstufe, Gesamtschule, reformierte Oberstufe und einphasige Juristenausbildung ein. Zudem forderte sie wie die SPD Chancengleichheit.[32] In ihrem Schul- und Hochschulreformprogramm von 1971 forderte sie die Überwindung der Dreigliedrigkeit durch einen übersichtlichen und durchlässigen Schulverbund. Dieses Modell sollte die Unterscheidung zwischen allgemeinem und fachgebundenem Abitur, sowie der Fachhochschulreife abbauen und durch ein System gleichwertiger berufs- und studienbezogener Abschlüsse ersetzen.[33] Mit der Herausgabe des Schul- und Hochschulreformprogrammes 1971 erreichte der Reformwille der

CDU/CSU offenbar seinen Höhepunkt. Danach wurde es in der CDU/CSU stiller um bildungspolitische Reformen. Die CDU wartete auf die Ergebnisse der begonnenen Schulversuche. Erst nach 1972 erkannte die CDU/CSU langsam, daß die geforderten bildungspolitischen Reformen nicht mit den geistigen Grundlagen der CDU/CSU zu vereinbaren seien. Gleichzeitig zeigte sich in der innerparteilichen Diskussion, daß ein fundiertes Grundsatzprogramm fehlte. Deshalb richtete die CDU eine Grundsatzkommission ein. In der Folge ergaben sich Änderungen der programmatischen Ziele in der Bildungspolitik. Die Forderung nach Chancengleichheit wurde durch die Forderung nach Chancengerechtigkeit ersetzt. Es sollte nicht jeder die gleichen Chancen haben, sondern jeder sollte entsprechend seinen Fähigkeiten gerechte Chancen erhalten.

Auch im Bereich der Politischen Bildung bemühte sich die CDU mit der Einrichtung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/ Weiterbildung unter der Leitung von Ursula Benedix zu einem eigenständigen Konzept zu gelangen. Diese Arbeitsgruppe blieb aber parteiunabhängig. Bernhard Sutor hatte bereits 1972 mit der Herausgabe der "Didaktik des Politischen Unterrichts - Eine Theorie der Politischen Bildung"[34] eine Diskussionsgrundlage für die Arbeit der CDU/CSU gegeben. Mit Hilfe der Ordnungspädagogik, die den Gedanken des Gemeinwohls in den Mittelpunkt stellt und Konflikte im Hinblick auf die Ordnung lösen will, versuchte er die Einseitigkeiten der Konfliktpädagogik zu überwinden.

Die Herausgabe der sogenannten "Gelben Bibel" von sechs CDU/CSU Kultusministern 1976 evozierte eine lebhafte Diskussion um die Politische Bildung in der CDU/CSU. Es handelt sich dabei um die Schrift "Politische Bildung - Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen," die von Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor erstellt worden war. Die Broschüre formuliert Ziele der Politischen Bildung, die eine kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens beinhalten.

1.5 Entwicklungsphasen in der Politischen Bildung seit 1945

Die Entwicklungsphasen der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland werden von den verschiedenen Autoren nicht einheitlich dargestellt. Für die Zwecke dieser Arbeit scheint folgende Einteilung sinnvoll:

1. 1945 bis 1949 (Re-education)
2. 1950 bis 1960 (Litt-Oetinger Kontroverse)
3. 1961 bis 1972 (Konfliktpädagogik)
4. nach 1972 (Ordnungspädagogik)

1.5.1 Re-education - Vorschläge der amerikanischen, britischen und französischen Militärregierungen und deren Einfluß auf die deutschen Ziele der Politischen Bildung in der Nachkriegszeit.

Die erste Phase, die sogenannte Phase des Neuanfangs von 1945 bis 1949 war die Phase der "Re-education oder der Umerziehung. Nach der Erfahrung mit dem totalitären System des Dritten Reiches sollte die Politische Bildung als "Therapie" gegen eine mögliche Wiederholung dienen.

Nachdem die Deutschen am 11. Dezember 1941 den Amerikanern den Krieg erklärt hatten, setzten diese schon am 22. Dezember 1941 den ersten amerikanischen Regierungsausschuß für Nachkriegsfragen ein. Es handelte sich dabei um das Advisory Committee on Post-War Foreign Policy, welches sich aus elf Mitgliedern des State Departement und sechzehn aus anderen Regierungsämtern zusammensetzt.[35] Bereits in den ersten Ausschußsitzungen traten die gegensätzlichen Einstellungen gegenüber Deutschland hervor, die die amerikanische Nachkriegspolitik bis 1948 beeinflussen sollten. Einig waren sich die Ausschußmitglieder darin, erneute hegemoniale Bestrebungen Deutschlands künftig zu verhindern.[36] Man wollte Deutschland zu einer friedlichen Nation machen. In den offiziellen Veröffentlichungen der Vereinigten Staaten wurden in den folgenden Jahren immer wieder die gleichen allgemeinen Ziele genannt:

"De-nazification, demilitarization, and democratization may be found over and over again in the offical United States pronouncements of the occupation and in the reports of educational consultants and others observers who visited occupied Germany for brief periods."[37]
Diese Ziele wollte man mit Hilfe des Bildungswesens verwirklichen. "Germans will have to be changed, and ... such changes as are contemplated must be brought about by education, but not just any education. By education the writer means the processes involved in making changes in opinions, understandings, beliefs, attitudes, and thinking of people."[38]
Julius Lips, Sprecher des "Council for a Democratic Germany" forderte Humanität, internationale Verständigung und politische Verantwortung als wichtige Ziele für die Politische Bildung. "The teaching of history must serve to give the individual and the community a new social and political responsibility and to demonstrate the errors in German's past, especially the disgraceful and criminal deeds of the Hitler dictatorship."[39]

Neben diesen allgemeinen Zielen, in denen man weitgehend übereinstimmte, lassen sich die unterschiedlichen Vorstellungen wie bereits erwähnt auf zwei große entgegengesetzte Linien zurückführen, die sich bereits im Advisory Committee on Post War Foreign Policy abgezeichnet hatten. Die eine Seite diskutierte Pläne, in denen Deutschland in zwei oder mehr Einzelstaaten aufgeteilt werden sollte. Diese Vorstellungen gipfelten zunächst im Morgenthau-Plan.[40] Kernpunkte dieses Programmes waren die vollständige Entmilitarisierung Deutschlands in kürzester Zeit, die totale Vernichtung der gesamten Rüstungsindustrie und ihrer Zulieferfirmen, sowie mindestens 20 Jahre scharfer Kontrolle aller anderen Schlüsselindustrien, des gesamten Außenhandels und strenge Beschränkungen des Kapitalverkehrs. Schulen, Universitäten und andere Informationseinrichtungen sollten geschlossen werden, bis alliierte Umerziehungspläne ausgearbeitet seien. Nur die Volksschule sollte möglichst bald mit entnazifizierten Lehrkräften und Büchern wieder eröffnet werden.[41] Vertreter die-

ser "Morgenthau-Richtung" waren der Überzeugung, daß der Nationalsozialismus die konsequente Ausprägung einer jahrhundertealten deutschen und besonders preußischen militärischen Geisteshaltung sei. Sie gingen von der Kollektivschuldthese aus, die das ganze deutsche Volk für aggressiv und kriegerisch erklärte. Desweiteren vertraten sie die Meinung, daß die wirtschaftliche Stärke Deutschlands die Voraussetzung dafür sei, daß Deutschland Weltkriege führen konnte, und daß der deutsche Charakter, gekennzeichnet durch Aggressivität und Untertanengeist, unverbesserlich sei und daß eine Resozialisierung mit dem Ziel der Integration in die Völkergemeinschaft in absehbarer Zeit nicht möglich sei.[42] Als sich nach dem Kriegsende abzeichnete, daß diese Ziele in dem gewünschten Umfange nicht durchsetzbar waren, rückte die Umerziehung in den Vordergrund der Überlegungen. Die Morgenthau-Richtung erklärte nun "die Veränderung des inneren Charakters der Deutschen" zum wichtigsten Ziel der Besatzungspolitik.[43] Obwohl Umerziehungsgedanken dieser Art nie die offizielle Politik bestimmten, wurde gerade die Idee der totalen Umerziehung in den von Amerikanern herausgegebenen Zeitungen verbreitet, so daß sie die öffentliche Meinung der Deutschen beeinflußte. Bevor die Amerikaner also mit einer ganz anders gearteten Umerziehungspolitik beginnen konnten, stießen amerikanische Umerziehungsbemühungen auf emotionale Ablehnung, die sich in dem bezeichnenden Schlagwort "Charakterwäsche" niederschlug.[44] Die einmal entstandene ablehnende Haltung gegenüber den Umerziehungsbemühungen der Morgenthaus'schen Richtung hatte zur Folge, daß auch andere Programme nicht mehr auf große Unterstützung durch die breite Masse der deutschen Öffentlichkeit rechnen konnten.

Bei der anderen Richtung, die sich auch bereits während des Krieges im Advisory Committee on Post-War Foreign Policy abzeichnete, handelte es sich um die sogenannte "realpolitische Schule". Die "realpolitische Schule" hatte keine Entindustrialisierungspläne. Da sie antikommunistisch eingestellt war, wollte sie alles tun, um eine Er-

weiterung des Einflußbereiches der Sowjetunion unmöglich zu machen. Deshalb durfte in Deutschland weder ein politisches, noch ein wirtschaftliches Vakuum entstehen. Deutschland sollte vielmehr als "Eckpfeiler des Abendlandes" die Rolle des antirussischen Bollwerkes übernehmen.[45]

Die Umerziehungsvorstellungen der realpolitischen Schule waren wenig konkret. Generell gingen sie dahin, daß für Deutschland eine große Aufklärungskampagne erforderlich sei, in der man vor allem der jungen Generation den "democratic way of life" verständlich machen,ihr dessen Wertschätzung vermitteln und sie zum aktiven Eintritt dafür anleiten wollte.[46]

Insgesamt beabsichtigte diese Schule die Rehabilisierung der Deutschen und den Wiederaufbau. "Strukturmaßnahmen zur Demokratisierung der Gesellschaft oder der Wirtschaft waren nicht geplant, auch nicht für das Erziehungswesen. Zwar stand man gerade diesem nicht kritiklos gegenüber, aber es scheint, daß man in Anbetracht des Dilemmas, als Sieger den Besiegten die Demokratie zu bringen, nur an Weimar anknüpfen und den Deutschen die Reformarbeit überlassen wollte."[47] Letztlich geschah dies deshalb, weil man Deutschland nicht mit undemokratischen Mitteln einer Besetzung zur Demokratie führen, sondern den Deutschen die Initiative zur Demokratisierung selbst überlassen wollte. Die letzte Entscheidung lag jedoch immer noch bei den Besatzungsmächten. "Die positive Aufgabe der Neuorientierung Deutschlands nun steht im Zeichen des Paradoxons, daß ein Volk den Geist und die Methoden der Selbstregierung unter Bedingungen lernen soll, nach denen letzte und endgültige Entscheidungen den Besatzungsmächten vorbehalten sind."[48]

Deshalb erteilten die Besatzungsmächte den Kultusministern die Aufgabe, Erziehungsziele für das Bildungswesen ausarbeiten zu lassen und langfristige Programme für alle Bereiche der Bildung zu entwerfen.[49] Ferner sollten gewählte Vertreter von der unteren Kreisebene bis zur Landesebene an weiteren Demokratisierungsmaßnahmen arbeiten.

Die amerikanische Militärregierung stellte einen Katalog von Minimalforderungen auf, die in den Verfassungen berücksichtigt werden sollten. Die Erziehungsziele wurden folgendermaßen formuliert:

1. Erwerb demokratischen Denkens und Lebens
2. Studium fremder Kulturen
3. Studium politischer und religiöser Überzeugungen und nationaler Bestrebungen[50]....

Sie stellte jedoch fest, daß diese Forderungen geringe Beachtung fanden. Nur Bremen übernahm die Forderungen fast vollständig. Bayern formulierte als Erziehungsziel die Schüler im "Geiste der Demokratie"[51] und "im Sinne der Völkerversöhnung"[52] zu bilden.Darüber hinaus wurden jedoch keine Forderungen übernommen.

Die britischen Militärbehörden beschränkten sich auf eine beobachtende Rolle. Sie verhielten sich auch nach der Wiedereröffnung der Erziehungs-und Bildungsinstitute nach dem Prinzip der 'Nichteinmischung'.[53]

Frankreich schlug den härtesten Kurs ein.

Die französische Regierung war bereit, in Deutschland auch mit undemokratischen Mitteln durch das Erziehungs- und Bildungswesen demokratische Verhältnisse entstehen zu lassen.[54] Die Franzosen waren jedoch nicht in der Lage, ihre Vorstellungen in Deutschland zu verwirklichen, da Frankreich durch die finanzielle Unterstützung der USA gezwungen war, sich dem Willen des stärksten westlichen Verbündeten zu beugen.[55]

Abschließend läßt sich feststellen, daß ein klares Konzept bildungspolitischer und erziehungspolitischer Ziele der Amerikaner nicht durchgesetzt werden konnte, solange man nicht einfach anordnete und befahl. Da die Amerikaner darauf verzichteten, um nicht mit undemokratischen Mitteln

eine Demokratie einführen zu müssen, setzten sich alternative Ziele durch. Alternative Konzepte kamen besonders aus der Richtung der CDU/CSU, die vom christlichen Bildungsideal, von der Dreigliederigkeit und vom Föderalismus ausgingen.

1.5.2 Partnerschaftserziehung versus staatsbürgerliche Erziehung. Die Litt-Oetinger Kontroverse.

Die fünfziger Jahre waren die Blütezeit der Partnerschaftserziehung. Sie wurde eingeleitet durch Friedrich Oetingers (Theodor Wilhelm) Buch: "Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe" (1951)[56], 1953 als "Partnerschaft"[57] neu aufgelegt. Oetinger stellte sich angesichts der Erfahrung mit dem Nationalsozialismus die zentrale Frage: "Was können wir tun, um uns vor neuen Irrwegen zu bewahren?"[58] Er ging davon aus, Demokratie dürfe nicht als Staatsform, sondern müsse als Lebensform gelehrt werden. Er schreibt: "Staatsbürgerliche Erziehung war in Deutschland drei Generationen lang vorwiegend Erziehung zu einer bestimmten Staatsform."[59] und sieht in der Bejahung dieser Staatsform die Ursache für das Scheitern der politischen Erziehung. "Erziehung zur Demokratie ist richtig verstanden nicht Erziehung zu einer bestimmten Staatsform, sondern Erziehung zu bestimmten individuellen Verhaltensweisen und öffentlichen Gepflogenheiten."[60]

Oetinger weist auf die Engländer und Amerikaner hin, die sich als Ziel "Education for democracy" gesetzt haben.[61] Partnerschaft kann nach Oetinger in Familie, Schule und Beruf praktisch geübt werden. Politik beginne in der Urzelle der Familie, setze sich fort in der Schule, in der Schülerselbstverwaltung, in der Arbeitsgemeinschaft, im Sport, usw. In der Orientierung an der Philosophie des Pragmatismus sollte die Partnerschaftserziehung nicht durch "letzte Werte" bestimmt sein, sondern auf pragmatische Daseinsbewältigung zielen.

Kooperative Bewältigung lebensnaher Probleme, Einübung genossenschaftlicher Gewohnheiten, Kompromißbereitschaft und

Lösung von Konflikten waren die Ziele der Partnerschaftserziehung, die der Mensch, sich verstehend als "in der Welt tätiges Ich", bewältigen soll.

Widerspruch erhielt Oetinger vor allem von Theodor Litt, aber auch von Erich Weniger, Eduard Spranger, Felix Messerschmidt u.a., die er selbst in seinen Schriften angegriffen hatte. Oetinger sagte: "Man kann Partnerschaft als die aussichtsreichste Möglichkeit bezeichnen, in unserer massenhaften und technisierten Welt eine politische Gemeinschaft zu bilden, die haltbarer ist als die staatsbürgerliche und menschlicher als die kommunistische."[62]

Theodor Litt befaßte sich neben seinen geschichtlichen, philosophischen und pädagogischen Bemühungen besonders mit der Frage der staatsbürgerlich-politischen Erziehung, womit er bereits vor dem zweiten Weltkrieg begonnen hatte. Das beweisen Aufsätze wie "Staatsbürgerliche Erziehung" (1919) und "Nationale Erziehung und Internationalismus" (1920). Seine Schrift "Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes" (1. Auflage 1954) wurde in sieben Auflagen durch die Bundeszentrale für Heimatdienst (heute Bundeszentrale für politische Bildung) verbreitet, woraus der Aufsatz "Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung" 1964 nochmals eigenständig erschien.

Wie Oetinger, so stellte auch Litt heraus, daß für die Deutschen die Demokratie nur "die Bezeichnung einer bestimmten Staatsauffassung sei"[63], während sie für den Amerikaner und Engländer "die Lebensluft sei, die er atmet, sobald er aus dem Kreise des Intim-Privaten hinaustrete."[64]

Im Gegensatz zu Oetinger mißt Litt dem Staat eine nicht unerhebliche Bedeutung bei. Es reiche nicht aus, nur über Verfassung, Verwaltung, die Grundzüge der Rechtsordnung und über die gesellschaftliche Gliederung Bescheid zu wissen, sondern die Beschäftigung mit dem Staat selber, mit seinen Aufgaben und seinen tragenden Ideen müsse eine Aufgabe allererster Ordnung sein. Litt vergleicht das Werden des Staates mit dem Werden des Menschen zur Persönlichkeit, welches unter allen Lebensgütern das am höchsten zu

Bewertende sei. Der Staat müsse sich eine Ordnung geben, um die Gesamtheit seiner Glieder zu einem handlungsfähigen Ganzen werden zu lassen. In Anlehnung an Hegel meint Litt, daß sich die Objektationen der staatlichen Wirklichkeit uns in Gestalt von Gesetzen, Verordnungen und dergleichen repräsentieren. Sie bekämen aber erst ihre Bedeutung in Zusammenhang, in engster Durchdringung mit dem politischen Leben, das sich in diesen Formen ein standhaftes Gerüst gibt.[65] Der Staat gewinne nur durch die "Durchdringung des institutionell Gefestigten mit dem flutenden Leben der politischen Gemeinschaft"[66] seine Form und seine Aktionsfähigkeit.

Das Wesen des Staates beruht nach Litt im Pluralismus. Dies lasse sich vom Wesen des Menschen ableiten, da nur dann Freiheit gegeben sei, wenn er in bezug auf die Gerechtigkeit der Staatsordnung verschiedene Meinungen entwickeln kann. Wenn man von diesem Staatsbegriff ausgehe, sei es wichtig über die Politische Bildung den mündigen Bürger zu erziehen, der sich mit dem Grundmotiv des Staates auseinandersetzen müsse, egal ob er ihn ablehne oder unterstütze. Wichtig für die Erhaltung des Staates sei die aktive Teilnahme des Bürgers am Staat. Die Bedeutung der staatsbürgerlichen Erziehung sieht Litt darin, daß der Bürger keine Erziehung für den Staat, wie er ist, will, sondern "Erziehung zum Staat ist ihm Heranbildung zu der Entschlossenheit und Fähigkeit, den Staat, wie er sein soll, in die Wirklichkeit einzuführen."[67] Demokratie sei eine permanente Aufforderung zur kämpferischen Auseinandersetzung mit den dort vereinigten Gegensätzen und damit eine Absage an den totalitären Staat, da dieser nur eine Ordnungsidee verwirklichen wolle. Für Litt gibt es keine Staatsform, "deren Lebensprinzip mit dem Gedanken der Erziehung durch eine so enge, so notwendige Solidarität verbunden wäre, wie die zwischen Demokratie und Erziehung obwalte."[68]

"Echte Demokratie steht und fällt mit der Urteilskraft der Staatsbürger, die ihren Kurs zu bestimmen haben."[69] Während bei Litt als Ziel der Politischen Bildung das Ringen

um die staatliche Ordnung im Zentrum steht, bezeichnet Oetinger die Staatserziehung nicht als "Sonderfall der politischen Erziehung", sondern behandelt das Insgesamt zwisc henmenschlicher Beziehungen, deren Gestaltung über die Möglichkeit des Zusammenlebens und Zusammenwirkens entscheidet. Obwohl die Schwerpunkte bei Litt etwas anders gesetzt werden als bei Oetinger, nämlich zum einen das Ringen um die staatliche Ordnung, zum anderen das Insgesamt aller zwischenmenschlichen Beziehungen, scheinen die Ergebnisse fast identisch zu sein. Beide wollten den mündigen Bürger, der Einsicht in das Wesen der Demokratie hat. Beide führen als positive Beispiele Engländer und Amerikaner an, die das Wesen der Demokratie leben. So erweist sich die Kontroverse der fünfziger Jahre gemessen an den späteren Kontroversen in der Politischen Bildung als ein verhältnismäßig eng begrenzter Gegensatz. Dies wird bereits im Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22. Januar 1955[70] angedeutet. Die Verfasser dieses Gutachtens unter der Federführung von Felix Messerschmid hatten die Aufgabe, die damalige bildungspolitische Situation darzustellen. Sie faßten das Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung von Litt und das Konzept der partnerschaftlichen Erziehung als dialektische Einheit.[71] Die Verfasser forderten im Ergebnis, daß Politische Bildung als Unterrichtsprinzip verwirklicht werden müsse.

Neben den beiden genannten Konzepten der Partnerschaftserziehung und der staatsbürgerlichen Erziehung trat ab etwa Mitte der fünfziger Jahre das Konzept des "Ethischen Personalismus" auf, welches durch Heinrich Newe, Konrad Schön und Heinrich Schneider vertreten wurde. Dieses Konzept betont das "Sittliche" als zentralen Gegenstand der Politischen Bildung. Die sittliche Erneuerung solle vom Individuum ausgehen. Politische Bildung solle von egoistischen Zielen ablenken und auf den rechten Gebrauch von Freiheit vorbereiten. Dieses Konzept fand in den konfessionellen Volksschulen größte Verbreitung, wurde aber gemessen an den Konzepten der

Partnerschaftserziehung und der staatsbürgerlichen Erziehung wenig bekannt.

1.5.3 Die erste "didaktische Wende" in der Politischen Bildung

Während die Politische Bildung im ersten Jahrzehnt nach dem Krieg in der öffentlichen Meinung nur verhältnismäßig geringes Interesse fand, änderte sich dies Ende der fünfziger Jahre. Den Anlaß bildete das Beschmieren von öffentlichen Gebäuden, Synagogen und jüdischen Grabsteinen mit Hakenkreuzen und Nazi-Parolen.[72] Dazu kam das ungelöste Problem der Deutschlandfrage, der Mauerbau 1961, sowie die veränderte Situation Amerikas in der Weltpolitik und der Generationenkonflikt zwischen Vor- und Nachkriegsgeneration. Das erfolgreiche Wirtschaftswunder Ende der fünfziger Jahre und die Integration in das westliche Bündnis brachten das Ende einer primär restaurativen Phase der deutschen Politik und ließen nun Raum für Überlegungen über das politische System. Diese Entwicklungen führten auch zu einem neuen Nachdenken über Politische Bildung.

Hier scheint es sinnvoll zu sein, eine Zäsur zu setzen und von einer "didaktischen Wende" zu sprechen.

Nach Klaus Hornung hat sich "..... seit dem Ende der fünfziger Jahre ein Wandel in der Politischen Bildung vollzogen, weg von der Herrschaftsapologie und hin zur Herrschaftskritik."[73] Die "didaktische Wende" zu Beginn der sechziger Jahre wird aber nicht nur durch den Wandel vom "Harmonie"- zum "Konflikt-Modell" beschrieben. Klaus Hornung führt an, daß sich auch die Diskussionen über didaktische Fragen in der Theorie der Politischen Bildung verstärkt haben. Besonders zu erwähnen sind hier Wolfgang Klafki, Josef Derbolav, Martin Wagenschein u.a.[74]

1.5.4 Der Konflikt als Grundbegriff der Politischen Bildung in den sechziger Jahren

Die sich Anfang der sechziger Jahre durchsetzende Konflikttheorie mit dem Erziehungsziel "Fähigkeit zur politischen Beteiligung" war durch Dahrendorfs Rezeption der in den USA Anfang der fünfziger Jahre entwickelten Konfliktforschung beeinflußt. "Dahrendorf gewinnt seine Theorie sozialer Konflikte in bewußtem Gegensatz zu den bis dahin vornehmlich in den USA entwickelten Konflikttheorien. In der sogenannten funktionalistischen Richtung der Soziologie (Mayo, Merton, Coser) war die Rolle sozialer Konflikte für die Gesellschaft durchweg negativ beurteilt worden: Konflikte seien "disruptiv" oder "dysfunktional" im Hinblick auf das Funktionieren des Gesamtsystems der Gesellschaft."[75] Für Dahrendorf ist der Konflikt dagegen "jede Beziehung von Elementen, die sich durch objektive... oder subjektive... Gegensätzlichkeiten kennzeichnen läßt."[76] "Sozial soll ein Konflikt dann heißen, wenn er sich aus der Struktur sozialer Einheiten ableiten läßt, also überindividuell ist."[77]

Dahrendorf begründet die Notwendigkeit von Konflikten anthropologisch: "... weil in der ungewissen Welt die Antwort des einen nicht richtiger sein kann als die des anderen, beruht aller Fortschritt auf der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der menschlichen Gesellschaft, d.h. darauf, im Widerstreit der Normen und Gruppen die jeweils annehmbare Lösung zu finden, um sie sogleich wieder kritisch zu relativieren. Konflikt und Wandel beruhen deshalb in diesem Sinne auf der konstitutionellen Ungewißheit der menschlichen Erkenntnis."[78] Dies seien wesentliche Bestandteile für eine demokratische Gesellschaft im Gegensatz zu einer totalitären Gesellschaft, die auf der als Lösung ausgegebenen Unterdrückung von Konflikten beruhe. Weitere Vertreter der Konfliktpädagogik waren Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke, die sich in ihren Gedanken über die Politische Bildung an Ralf Dahrendorf anlehnten. Hermann Giesecke versteht in seinem Buch "Didaktik der Politischen Bildung"[79] Politik

als das "noch nicht Entschiedene". Als Ziel der politischen Erziehung fordert er politische Beteiligung und politische Mündigkeit. Er fordert Mitbestimmung in allen Bereichen der Gesellschaft, da dies ein Postulat der Demokratie sei. Mitbestimmung sei zur Durchsetzung der eigenen Interessen notwendig. Wolfgang Hilligen sieht als politische und soziale Ursache für Konflikte zwischen einzelnen, zwischen einzelnen und dem Ganzen (wie Staat, Gemeinde, Gruppe, u.a.), zwischen Gruppen und dem Staat oder zwischen Gruppen, den "Urkonflikt zwischen Herrschenden und Beherrschten, zwischen Besitzenden und Besitzlosen, zwischen Konservativen, die den ihren Interessen dienenden Zustand aufrechtzuerhalten trachten, und Fortschrittlichen, die die Zustände zu ihren Gunsten verändern möchten."[80] Hilligen geht davon aus, daß die Konflikte im technischen Zeitalter nicht bis zur letzten Konsequenz ausgetragen werden können. In seinem Buch: "Sehen-Beurteilen-Handeln beschreibt er "drei fundamentale Erkenntnisse bzw. Einsichten, die das Dasein heute und morgen in besonderem Maße bestimmen: "Die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen, und die technischen Macht- und Vernichtungsmitteln, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen."[81]

Weitere Vertreter der Konfliktpädagogik[82] sind: Rolf Schmiederer, Hans Jochen Gamm, Ernst-August Roloff. Sie stellten die Anforderungen an den politischen Unterricht, politische Grundeinsichten an konkreten problemhaltigen Fällen und Kontroversen zu vermitteln. Systematisches Wissen und Institutionenkunde, sowie Normen und Werte sollten nicht mehr im Mittelpunkt des politischen Unterrichts stehen.

1.5.5 Nationalerziehung in der Politischen Bildung

Neben dem gesellschaftlichen Konzept der Konfliktpädagogik trat in den sechziger Jahren auch die Forderung nach

der Erziehung zu nationalen Werten und Einstellungen auf. Eingeleitet wurde diese Phase von Eugen Lemberg, Rudolf Raasch und Klaus Hornung, wobei Lemberg hauptsächlich die theoretische, Raasch die empirisch-zeitgeschichtliche Begründung lieferte und Hornung sie in die Didaktik der Politischen Bildung übertrug. Eugen Lemberg vertrat die Auffassung, daß in den sechziger Jahren ein kritischer Punkt erreicht sei, "an dem es darum ging, wieder zu einem ausgewogenen Verhältnis zur eigenen demokratischen Gesellschaft und zur Rolle der eigenen Nation in den internationalen Beziehungen zu gelangen."[83]

Kritisch nahm Schmiederer zu diesen Vorstellungen wie folgt Stellung: "Der Kampf um bessere Verhältnisse und um eine Gesellschaft, die den konkreten Interessen der Menschen gerechter wird, als die bestehende, soll nach Auffassung dieser Konzeption Politischer Bildung aufgegeben werden zugunsten der Integration in ein "imaginäres" Ganzes, nämlich die Nation."[84] Angesichts der vorübergehenden Erfolge der Konfliktpädagogik traten die Forderungen nach Nationalerziehung bald wieder in den Hintergrund und verstummten Ende der sechziger Jahre fast ganz.

1.5.6 Vom Konflikt zur Konfrontation

Eine zunehmende Verschärfung der Forderungen der Konfliktpädagogen zeigt sich zu Beginn der siebziger Jahre. Ging man vorher noch davon aus, daß Politische Bildung dazu beitragen solle, Konflikte bewußt zu machen und zu lösen, so sahen einige Autoren nun zunehmend Systemveränderung und auch Systemüberwindung als Ziel der Politischen Bildung. Es entwickelten sich zwei Richtungen der Konfliktpädagogik: Auf der einen Seite die "klassischen" Konfliktpädagogen, von denen sich einige dem gesellschaftspolitischen Konzept der kritischen Theorie annäherten, auf der anderen Seite deutlich marxistisch orientierte Ansätze, die die Ziele der Politischen Bildung aus einem geschichtsphilosophisch-emanzipatorischen Demokratieverständnis herleiten (z.B. Wilfried Gottschalch, Rolf Schmiederer u.a.).[85]

Hans Jochen Gamm forderte,daß die Schüler "eine objektive Einführung in die politisch und sozial wichtigsten Ansätze der marxistischen Lehre erhalten."[86]... "Die Schüler werden von sich aus darauf drängen, die völlig andere Rolle des Individualismus und das Verhältnis zum Privateigentum im Sozialismus mit den Gegebenheiten der Kapitalistischen Demokratie zu vergleichen."[87] Dabei würden sich Fragen ergeben, wie: "Durch welche Bedingungen ist in der Bundesrepublik die Kontrolle des Produktionsprozesses durch die Arbeiten verzögert, so daß auf dem Sektor der Industrieentwicklung und der langfristigen Planung von einer Partnerschaft zwischen Arbeitern ('Arbeitgebern') und Unternehmern ('Arbeitnehmern') überhaupt nicht die Rede sein kann?"[88] Noch radikaler sieht Franz Heinisch die Ziele der Emanzipationspädagogik. Danach ist es die Aufgabe der Emanzipationswissenschaft "In der heranwachsenden Jugend das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen."[89] Er fordert eine "konsequente Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten und die Schaffung eines kritischen Bewußtseins,das es ihnen ermöglicht, Verschleierungen und Ideologien zu durchschauen, ihre objektiven Interessen zu erkennen und zu einem radikalen politischen Engagement zu gelangen."[90] Kritisches Bewußtsein werde erreicht, "wenn die in der Verfassung formulierten Begriffe von Freiheit, Gleichheit, sozialer Gerechtigkeit und politischer Beteiligung konfrontiert werden mit den realen Formen von Unfreiheit und Ungleichheit, von sozialer Ungerechtigkeit und der faktischen Wirkungslosigkeit politischer Beteiligung."[91]

Die Ziele der Emanzipationspädagogik gehen auf eine negative Bewertung von Institutionen, Normen und Traditionen zurück. Daraus folgt, daß aus verschiedenen Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht, z.B. in Hessen, eine Ablehnung der Institutionenkunde hervorgeht. Vertreter des emanzipatorischen Ansatzes sehen in der gezielten "Politisierung" des Unterrichts die einzige Möglichkeit, seine Wirksamkeit zu verbessern. Konkreten Niederschlag fand die

Emanzipationspädagogik u.a. in den vielfach umstrittenen Hessischen Rahmenrichtlinien.[92] Darin werden Emanzipation und Demokratisierung als Höchstwerte proklamiert, ohne zu fragen "Wozu Empanzipation?" U.a. fordern die Hessischen Rahmenrichtlinien: "Sie sollen Unterwerfung und Herrschaft durch Sprache decouvrieren, sollen durch Sprache und kreatives Schreiben nicht nur ihre eigene Sprache, sondern die Gesellschaft verändern, sollen Partei nehmen[93], sollen sprachliche Ordnungen auflösen, indem sie "semantische Muster ... in Frage stellen, entlarven oder zerstören"[94], sollen agitieren, nämlich "lernen, in welchen Verwendungszusammenhängen agitiert wird und warum und von welchen Gruppen Agitation diskriminiert wird. Material: Schülerflugblätter, Streikaufrufe."[95]

1.5.7 Ordnung und Gemeinwohl als Grundbegriffe der Politischen Bildung

Im Gegensatz zur Emanzipationspädagogik versuchte die Ordnungspädagogik, die sich als Reaktion darauf herausbildete, den jungen Menschen zu befähigen, sich ein eigenes Urteil aufgrund eines ideologiekritischen Bewußtseins gegenüber den um ihn werbenden kontroversen Ordnungsvorstellungen zu bilden. Während die Emanzipationspädagogik von variablen Normen ausging, forderte die Ordnungspädagogik... "Wertorientierungen aus einem positiven Bezug zum Verfassungskern des Grundgesetzes und/oder aus personaler Anthropologie herzuleiten."[96] Vertreten wird die Ordnungspädagogik durch Hans Günther Assel, Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter, Bernhard Sutor u.a..

Sutor brachte mit seiner Didaktik der Politischen Bildung" 1971 eine umfangreiche Diskussion in Gang.[97] Seine Ordnungspädagogik zielt darauf ab, den Gedanken des Gemeinwohls in den Mittelpunkt der Politischen Bildung zu stellen und Konflikte im Hinblick auf die Ordnung zu lösen.[98] Es geht dabei um den freiheitlichen Gemeinwohlbegriff, der auf die Sinnverwirklichung des Menschen zielt. Der einzelne soll

sich als freies Glied der Gesellschaft fühlen, wobei nicht das absolute Einzelwohl oder das ausschließliche Staatswohl Kriterium für das Ordnungsdenken sind, sondern der Ausgleich von individuellen und sozialen Ansprüchen.

Die Gemeinwohlmaxime blieb jedoch nicht unumstritten: "In Reaktion auf bisher vorherrschende harmonistische Gesellschaftsbilder gehen manche Kritiker bis zur völligen Verwerfung des Gemeinwohlgedankens als eines Relikts obrigkeitsstaatlicher Vorstellungen. Danach reduziert sich Politik auf die organisierte Wahrnehmung von Gruppeninteressen; Politische Bildung wäre Hinführung zur Erkenntnis der eigenen Interessen und der Möglichkeiten ihrer Durchsetzung".[99]

Im Hinblick auf die Didaktik forderte die Ordnungspädagogik eine Form "... in der das politische Handeln selbst zusammen mit den Institutionen und Strukturen Unterrichtsgegenstand werden kann."[100] "Die konkrete politische Aufgabe mit ihren verschiedenen Implikationen ist daher der eigentliche Gegenstand politischen Unterrichts, wenn menschliches Leben vita agenda ist und Politik darin Aufgaben hat."[101] Der politische Unterricht muß also mehr sein, als nur Verfassungs- und Institutionenkunde. Dies ergibt sich aus der Annahme, daß sich die jeweilige Gesellschaft ihren Staat schaffe, wiederum mit Gesellschaft geordnet werde, daß dann Politik Staat und Gesellschaft umfasse. Hier zeigt sich ein wichtiger Unterschied zu Konzepten der nur staatsbürgerlichen Erziehung.

1.5.8 Sozialisationsforschung

Zu Beginn der siebziger Jahre wurde ein Konzpet Politischer Bildung entwickelt, das auf der Rezeption der amerikanischen Sozialisationsforschung beruhte.

Diese Position wurde für die Bundesrepublik Deutschland vor allem von Günther C. Behrmann aus den USA rezipiert."Politische Sozialisation meint die Gesamtheit der Lernprozesse, innerhalb derer politische Verhaltensweisen entwickelt und ausgeprägt werden."[102] Günther C. Behrmann faßt die Fragen der Sozialisationsforschung in die Faustformel: "Wer lernt

was, wann, wie, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen und mit welcher politischen Wirkung?"[103] Durch politische Sozialisation wird der politische Horizont, die Werte, Normen und Einstellungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geprägt.

Während die allgemeine Sozialisationsforschung die Erziehungsstile, bedeutsame methodische und wissenschaftstheoretische Fragen und das Verhältnis von Einstellungen zum Verhalten erforscht, ist die Forschung zur politischen Sozialisation im engeren Sinne auf die Analyse konkreter politischer Einstellung zum politischen System orientiert.[104] Die amerikanischen Forschungsergebnisse lösten in der Bundesrepublik seit 1968 "eine gewisse Euphorie aus, weil man bisher in Deutschland angenommen hatte, politische Erziehung sei erst im späten Kindesalter, eigentlich erst nach dem achtjährigen Volksschulbesuch vernünftig zu betreiben.[105] Die Ergebnisse der amerikanischen Sozialisationsforschung zeigten, daß die politische Sozialisation bereits sehr viel früher geschieht.

Jakob Schissler[106] teilt die deutsche Rezeption der amerikanischen Sozialisationsforschung in drei Gruppen ein:

- Die erste Gruppe bestand aus denen, die ausschließlich den amerikanischen Forschungsstand übernahmen.
- Die zweite Gruppe war primär an der Verwendung der Resultate interessiert, um daraus eine gesellschaftsverändernde Praxis (liberaler, sozialistischer oder marxistischer Art) abzuleiten.
- Die dritte Gruppe leitete eigentlich erst die wissenschaftlich-kritische,d.h. die methodisch-konzeptionelle Forschung in der Bundesrepublik ein.[107]

Der ersten Gruppe ging es darum, Forschungsergebnisse amerikanischer Studien zur politischen Sozialisation zu übernehmen. Dabei standen die Arbeiten von Robert D. Hess und Judith Torney im Vordergrund: The Development of Political Attitudes in Children[108] und von David Easton und Jack Dennis:

Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy.[109] Beide Arbeiten beruhen auf Erhebungsdaten aus den Jahren 1957 bis 1962 des sogenannten 'Chicago-Projektes'. Darin werden politische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis achtzehn Jahren untersucht.

Die zweite Gruppe übte Kritik am "autoritären Staat" und dementsprechend auch an angeblich "autoritären" Sozialisationsbedingungen.[110] Letztlich wird der Familie vorgeworfen, sie erzeuge autoritätshörige Persönlichkeiten.[111]

Die dritte Gruppe befaßt sich kritisch mit dem behaviouristischen Ansatz der modernen amerikanischen Politikwissenschaft, der überwiegend verhaltenswissenschaftlich orientiert war, wo soziales Verhalten theoretisch so aufbereitet wurde, daß es mit quantitativen Meßmethoden bewertbar wurde. Dies führte dazu, daß neben vielen anderen Ansätzen in der Sozialisationsforschung auch die kognitive Entwicklungstheorie autonomer Moral von J. Piaget und die "Moral Education", beruhend auf John Dewey, von Lawrence Kohlberg neu formuliert, größere Bedeutung erhielt. Die damit verbundene Besinnung auf ethische Prinzipien führte zu neuen Impulsen in der Politischen Bildung.

1.5.9 Die "realistische Wende" in der Politischen Bildung

Die siebziger Jahre wurden vorwiegend geprägt von der Auseinandersetzung zwischen Vertretern der Konfliktpädagogik, bzw. Emanzipationspädagogik und den Vertretern der sogenannten "realistischen Wende". "Realistische Wende heißt Politische Bildung so zu betreiben, daß tatsächlich etwas bewirkt werden kann, ohne daß überzogene Ansprüche dem Erfolg im Wege stehen".[112]

Die "realistische Wende" wird von Didaktikern der Ordnungspädagogik bewußt als Zäsur angesehen, weil sie "fern von gesellschaftsverändernden Theorien darauf besteht, daß Politische Bildung nicht zu ersetzen versuchen darf, sondern daß sie hier und heute praktische Leistung für den Bürger

zu erbringen hat, sie für ihre Rolle als Staatsbürger zu befähigen".[113] Kritisch wurde diesem Ansatz entgegengehalten, daß er die Politische Bildung entpolitisiere und Entideologisierung evoziere. Von anderer Seite wurde jedoch hervorgehoben, daß Politische Bildung als Lebenshilfe anzusehen sei. Sie solle "durch die Aufhellung der Komplexität der unüberschaubaren modernen Gesellschaft Lebenshilfe leisten, und darüber hinaus, angesichts konkreter Probleme (Jugendarbeitslosigkeit, Knappheit der Mittel) ganz eng begrenzte Aufgaben lösen".[114] Diese "Tendenzwende" manifestiert sich besonders in den Veröffentlichungen von Vertretern der bereits erwähnten Ordnungspädagogik. Es handelt sich dabei um die "Didaktik des politischen Unterrichts" von Bernhard Sutor, der "Streit um die Politische Bildung" und der sogenannten "Gelben Bibel" Politische Bildung, Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, herausgegeben von den damaligen CDU/CSU Kultusministern 1976 und das Positionspapier der Erwachsenenbildung von 1979.[115]

Da die von den CDU/CSU Kultusministern herausgegebene Broschüre als parteioffizielle Schrift veröffentlicht wurde, soll sie hier zur Verdeutlichung des Ansatzes näher erläutert werden. Die Broschüre zielt auf "kritikfähige Identifikation mit den Normen und Werten der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens".[116]

Man geht davon aus, daß Politische Bildung nicht indoktrinieren dürfe. Es gebe zwar einen weltanschaulich neutralen, aber keinen wertneutralen Verfassungsstaat: "Da die Gewissensüberzeugungen seiner Bürger divergieren, bieten allgemeine und unumstrittene Werte, die der Staat nicht setzt, sondern vorfindet, Grundlagen für eine legitime Verfassungsordnung."[117] Der oberste vorstaatliche Wert sei die Menschenwürde. Aus einem Bundesverfassungsgerichtsurteil zum Menschenbild des Grundgesetzes geht hervor: "Die Würde des Menschen ist der oberste Wert... Der Mensch ist danach eine mit der Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Lebensgestaltung

begabte Persönlichkeit. .. Geistige Freiheit wird gewährleistet.[118] Daraus wird für die Politische Bildung gefolgert, daß Politische Bildung geschieht, weil der Bürger zu seiner personalen Entfaltung der Orientierungshilfe in der komplexen geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit bedürfe. Ziele und Inhalte seien an der Personalität des Menschen orientiert, indem sie von Individualität und Sozialität, von Überlieferung und Fortschritt ausgeht.[119] Aufgabe der Politischen Bildung sei es, dem Bürger Institutionen, Funktionen und Prozesse politischer Systeme in bezug auf die Einlösung von Freiheitschancen zu vermitteln, ihn zu Beteiligung und aktiver Interessenvertretung im Rahmen repräsentativer demokratischer Strukturen zu motivieren und zu befähigen, ihm institutionelle und strukturelle Probleme und Defizite ebenso wie Verbesserungsmöglichkeiten auf dem Boden der verfassungsmäßigen Ordnung aufzuzeigen.[120]

In einem späteren Kapitel wird nochmals ausführlich auf den Inhalt der sogenannten "Gelben Bibel" eingegangen.

Literatur zu Kapitel I.

1 vgl. Aristoteles, Politik, Zürich und Stuttgart, 1971, S. 309, 1333 a 11-16.

2 Aristoteles a.a.O., 1337 a 10-15 (Aristoteles befaßt sich besonders im Buch 7 und 8 mit der Wechselbeziehung von Politik und Erziehung).

3 Eugen Schoelen, Mittelalter, in: Franz Pöggeler (Hrsg.) Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 4, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1975, S. 12.

4 Martin Luther, An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschen Landen, in: Martin Luther Ausgewählte Schriften, Fünfter Band, Frankfurt a.M. 1982, S. 41.

5 Pestalozzi, Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 9. Band, Stuttgart und Tübingen, 1822, S. 4.

6 Friedrich Schiller, Über die aesthetische Erziehung des Menschen, Hrsg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn 1960.

7 Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjähre, in: Goethe: Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Stanz, Band VII, 1.Aufl. Hamburg 1950, 2.Aufl. Hamburg 1965, S.290.

8 Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Verfassung) vom 11. August 1919, in: Horst Hildebrandt (Hrsg.) Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, 10. ergänzte Auflage, Paderborn 1977, S. 105.

9 vgl. Meyers, Enzyklopädisches Lexikon, Band 19, Mannheim 1977, S. 32 ff.

10 vgl. Ebenda.

11 vgl. Dieter Grosser, Kompendium Didaktik, München 1977, S. 7.

11 vgl. Ebenda.

12 Hans-Helmuth Knütter, Die pragmatische Wende im schulischen Politikunterricht, in: Peter Gutjahr-Löser, Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.) Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979, S. 147.

13 Bernhard Sutor, Politische Bildung, in: Peter Gutjahr-Löser, Klaus Hornung Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch, München 1980, S. 272.

14 Brockhaus Lexikon, Band 10, Wiesbaden 1982, S. 184.
vgl. auch Meyers, Enzyklopädisches Lexikon, Band 14, Mannheim 1977, S. 441 ff.

15 Manfred Abelein,Einleitung, in: Manfred Abelein Deutsche Kulturpolitik, Dokumente, Düsseldorf 1970, S. 11.

16 Ebenda.

17 vgl. Ebenda.

18 vgl. Otto Heinrich von der Gablentz,Der Kampf um die rechte Ordnung, Köln und Opladen 1964, S. 328.

19 Manfred Abelein, a.a.O., S. 12.

20 vgl. Ebenda.

21 vgl. Manfred Abelein, a.a.O., S. 13.

22 vgl. Ebenda.

23 vgl. Ebenda.

24 vgl. Ebenda.

25 Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 41.

26 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, Bonn 1981, S. 15.

27 Manfred Hättich, Grundbegriffe der Politikwissenschaft, Darmstadt 1980, S. 26.

28 Christine Teusch, Das christliche Bildungsideal, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD Band 2:CDU/CSU, Berlin 1976, S. 10.

29 Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964. Picht weist auf die Mängel des deutschen Bildungswesens hin und beklagt den zu geringen Ausbildungsstand der Schüler allgemein, die zu geringe Zahl von Abiturienten, die unzureichende Bereitschaft von Bildungsmöglichkeiten angesichts wachsender Bevölkerungszahlen, sowie die zu geringe Flexibilität und Durchlässigkeit des Bildungswesens.

30 CDU (Hrsg.) Die Geschichte der CDU, Bonn o.J. (1980), S.75.

31 vgl. Hans-Joachim Veen,Opposition im Bundestag, Bonn 1976, S. 12.

32 CDU Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971, in: Günter Scharfenberg Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1974, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976, S. 189.

33 CDU Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, a.a.O., S. 193.

34 Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der Politischen Bildung, Paderborn 1971.

35 vgl. Jutta Lange-Quassowski, Neuordnung oder Restauration? Opladen 1979, S. 103.

36 vgl. Ebenda.

37 vgl.: Susanne Mueller, Shafer Postwar American Influence on the West German Volksschule, Michigan 1964, S. 39.

38 A.R. Mead Basic Causes of Dur War with Germany aus: School and Society LX (Decembre 2, 1944) p. 365 in: Susanne Mueller Shafer, a.a.O., S. 40.

39 Julius Lips, A Plan for Reconstruction of the German Educational System AUS: School and Society LX II, (Decembre 29, 1945), p. 435 in: Susanne Mueller Shafer, a.a.O., S. 41.

40 vgl. Jutta Lange-Quassowski, Neuordnung oder Restauration? Opladen 1979, S. 103.

41 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 104.

42 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 105.

43 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 106

44 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 107.

45 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 109.

46 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 112.

47 vgl. Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 115.

48 George F. Zook, Bericht der amerikanischen Erziehungskommission, die im Sommer 1946 Deutschland besuchte. 1, 10, zitiert nach: Hans-Joachim Thron Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem zweiten Weltkrieg, Dissertation, München 1972, S. 41.

49 vgl. Hans-Joachim Thron, a.a.O., S. 41.

50 vgl. Hans-Joachim Thron, a.a.O., S. 84/85.

51 Verfassung des Freistaates Bayern, Artikel 131.

52 Ebenda.

53 vgl.: Günter Pakschies, Umerziehung in der britischen Zone 1945-1949, Weinheim/Basel 1979, S. 240.

54 vgl.: Angelika Ruge, Schatz Umerziehung und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone 1945-1949, Frankfurt a.M. 1977, S. 37.

55 vgl.: Jutta Lange-Quassowski, a.a.O., S. 102/103.

56 Friedrich Oetinger, Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951.

57 Friedrich Oetinger, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.

58 Friedrich Oetinger, Partnerschaft a.a.O., S. VI.

59 Friedrich Oetinger, Partnerschaft a.a.O., S. 41.

60 Ebenda.

61 Ebenda.

62 Friedrich Oetinger, Partnerschaft a.a.O., S. 89.

63 Theodor Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, Heidelberg 1964, S. 8.

64 Ebenda.

65 Theodor Litt, Die geistige und politische Freiheit in der modernen Massendemokratie, Stuttgart 1960, S. 132.

66 Theodor Litt, Die geistige und politische Freiheit in der modernen Massendemokratie, a.a.O., S. 133.

67 Theodor Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, a.a.O., S. 21.

68 Theodor Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, a.a.O., S. 44.

69 Theodor Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, a.a.O., S. 46.

70 Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen wurde 1953 auf Initiative des Bundesinnenministers und der Ständigen Kultusministerkonferenz gegründet. (Er wurde 1964 aufgelöst), zitiert nach: Monika Windbergs Die CDU/CSU und die Politische Bildung - Entwicklung und Konzeption seit 1945 Magisterarbeit, Bonn 1978, S. 8, Anmerkung 4.

71 Bernhard Sutor, Politische Bildung in: Peter Gutjahr-Löser u. Klaus Hornung Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch, München 1980, S. 268.

72 vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der Politischen Bildung, 7. Auflage, München 1972, S.37.
auch: Dieter Grosser Politische Bildung, Kompendium Didaktik, München 1977, S. 27.

73 Klaus Hornung, Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus, der hier bezug nimmt auf Hermann Giesecke und Kurt Gerhard Fischer, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans Helmuth Knütter (Hrsg.) Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 16/17.

74 Klaus Hornung, a.a.O., S. 32.

75 Hans-Helmuth Knütter, (Hrsg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Geschichte ihrer globalen Ziele und ihrer begrenzten Möglichkeiten in Selbstzeugnissen, (noch nicht veröffentlichtes Manuskript), S. 29.

76 Ralf Dahrendorf, "Die Funktion sozialer Konflikte" und "Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts" in: ders.: Gesellschaft und Freiheit zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München, 1961, S. 201.

77 Ebenda.

78 Ralf Dahrendorf, a.a.O., S. 31.

79 Hermann Giesecke, a.a.O.

80 Wolfgang Hilligen, Didaktische und methodische Handreichungen zur Politischen Bildung und Sozialkunde. Frankfurt a.M., 1964, S. 17.

81 Wolfgang Hilligen, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung - Protokoll des Lehrgangs 1478/69: Der Stand der Diskussion um die Politische Bildung (2.-4. Juni 1969), S. 47 f, zitiert nach: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 33.

82 Der Begriff Konfliktpädagogik muß im weiteren Sinne aufgefaßt werden, damit er alle Strömungen umfaßt.

83 Klaus Hornung, Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 25.

84 Ursula Schmiederer - Rolf Schmiederer, Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung, Frankfurt a .M. 1970, S. 58.

85 Bernhard Sutor, Politische Bildung, in: Peter Gutjahr-Löser u. Klaus Hornung (Hrsg.) Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch, München 1980, S. 269.

86 Hans Jochen Gamm, Kritische Schule: Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970, S. 66.

87 Hans Jochen Gamm, a.a.O., S. 67.

88 Ebenda.

89 Franz Heinisch, Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? in: Johannes Beck u.a. Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 172.

90 Ebenda.

91 Franz Heinrich, a.a.O., S. 173.

92 vgl. dazu die vom Hessischen Kultusminister herausgegebenen auf der Grundlage der Hessischen Rahmenrichtlinien erarbeiteten Unterrichtsmaterialien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I, zitiert nach: Peter Gutjahr-Löser / Hans-Helmuth Knütter Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 88.

93 Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch 1972, S. 5, 8, in: Peter Gutjahr-Löser/ Hans-Helmuth Knütter, a.a.O., S. 119.

94 Der Hessische Kultusminister, a.a.O., S. 41, zitiert nach Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter Ebenda.

95 Der Hessische Kultusminister, a.a.O., S. 74, zitiert nach: Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter Ebenda.

96 Bernhard Sutor, Politische Bildung, in: Peter Gutjahr-Löser u. Klaus Hornung Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch, München 1970, S. 270.

97 Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der Politischen Bildung, Paderborn 1971.

98 Hans-Helmuth Knütter, Die pragmatische Wende im schulischen Poltikunterricht, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979, S. 148.

99 Rolf Schmiederer, Thesen zu einer Theorie der Politischen Bildung, GSE 13/1968, S. 25ff. zitiert nach: Bernhard Sutor Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn, 1973, S. 56.

100 Bernhard Sutor, a.a.O., S. 54.

101 Ebenda.

102 Gisela Schmitt, Politische Sozialisationsforschung - Auftakt zu einer verbesserten Didaktik der Politischen Bildung? in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 221.

103 Günther C. Behrmann, Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Bonn o.O., S. 13.

104 vgl. Jakob Schissler, Politische Sozialisation: Die Lage nach 10 Jahren Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979, S. 107.

105 Ebenda.

106 Jakob Schissler, a.a.O., S. 189.

107 Ebenda.

108 Robert D. Hess & Judith V. Torney, The Development of Political Attitudes in Children, Chicago: Aldine 1967, zitiert nach: Gisela Schmitt Politische Sozialisationsforschung - Auftakt zu einer verbesserten Didaktik der Politischen Bildung, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Der Streit um die Politische Bildung, München 1975, S. 223.

109 David Easton & Jack Dennis, Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy, New York: Mc Graw Hill 1969, zitiert nach: Gisela Schmitt, a.a.O., S. 223.

110 Vgl. Jakob Schissler, Politische Sozialisation. Die Lage 10 Jahre Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979, S. 189.

111 vgl. Max Horkheimer, Autorität und Familie, div. Aufl. (erste Fassung 1936, zitiert nach: Jakob Schissler a.a.O., in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Die realistische Wende a.a.O., S. 125.

112 Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Die realistische Wende in der Politik, München 1979, S. 10.

113 Ebenda.

114 Hans-Helmuth Knütter, Die pragmatische Wende im schulischen Politikunterricht, in: Peter Gutjahr-Löser u. Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), a.a.O., S. 150.

115 Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971.
Peter Gutjahr-Löser u. Hans Helmuth Knütter (Hrsg.), Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.
Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter, Bernhard Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, (Hrsg. Walter von Braun, Wilhelm Hahn, Hans Maier, Werner Remmers, Werner Scherer, Bernhard Vogel) Stuttgart 1976.

Hans Bolewski,u.a. Politische Erwachsenenbildung, ein Positionspapier, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 48, 2.12.1978.

116 Hans-Helmuth Knütter, a.a.O., S. 152.

117 Dieter Grosser u.a. Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen in: Heinrich Oberreuter (Hrsg.) Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung, Stuttgart 1980, S. 131.

118 BVerfGE 5; S. 204 ff, in: Dieter Grosser u.a., a.a.O., S. 132.

119 vgl. Dieter Grosser, u.a., a.a.O., S. 134.

120 Dieter Grosser, u.a., a.a.O., S. 141.

II. CDU/CSU und ihre Vorstellungen zur Politischen Bildung in der Frühphase

1. Die christliche Position der frühen CDU bis zum Jahre 1960

1.1 Die Ausgangslage und der historische Hintergrund

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren alle politischen Ideen desavouiert: konservative und nationale durch den Nationalsozialismus, sozialistische durch die Sowjetunion und ihrer Politik in der Sowjetischen Besatzungszone.[1] "Nach den Erfahrungen mit dem Hitlerregime entstand in Deutschland das Bedürfnis, das entstandene ethische Vakuum mit dem christlichen Sittengesetz zu füllen und diese Ethik auch im gesellschaftlichen und politischen Leben zur Geltung zu bringen."[2]

Neben der politischen Einsicht, daß das totalitäre System des Nationalsozialistischen Staates zur Katastrophe geführt hatte, kamen die persönlichen Erfahrungen mit dem Krieg, die in der Bevölkerung das Verlangen nach einer vollkommen neuen Ordnung begründete. Millionen Tote und Verletzte, Obdachlose und zerstörte Städte erinnerten an den gerade beendeten Krieg. Die Fabriken und Produktionsstätten waren größtenteils funktionsunfähig, die Kommunikationswege und -möglichkeiten abgeschnitten. Die katastrophale Versorgungslage und die Millionen Kriegsopfer bekräftigten den Wunsch der Bevölkerung: Nie wieder Krieg. Angesichts dieser Tatsache war ein großer Teil der deutschen Bevölkerung bereit, in der christlichen Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre Zuflucht zu suchen. Vielfach wird die Auffassung vertreten, daß die CDU/CSU dieser besonderen geschichtlichen Situation ihre Bildung verdankt.[3] Gleichzeitig bot die Neugründung dieser Partei die Möglichkeit der Überwindung der konfessionellen Grenzen.

Geoffrey Pridham kommt in seinem Buch über die CDU zu dem Ergebnis:"The common experience of Nazi tyranny had drawn certain groups closer together, most notably Catholics and Protestants, which had politically been hostile during the Weimar Republic before. Finally, the impact of socio-economic change with the collapse of some traditional social structures as a consequence of the Nazi regime made it less likely that under a new democratic system social divisions would be expressed as sharply as they had been in pre- 1933 Germany through political divisions".[4]

Das Dritte Reich wurde als Höhepunkt des Atheismus und Materialismus angesehen. Die Ablehnung des Nationalsozialismus und die Forderung nach einer ehrlichen Besinnung auf christliche Werte geht insbesondere aus dem damals vorläufigen Entwurf der Kölner Leitsätze vom Juni 1945 hervor:

"Der Nationalsozialismus hat Deutschland in ein Unglück gestürzt, das in seiner langen Geschichte ohne Beispiel ist.

Er bedeckte den deutschen Namen vor aller Welt mit Schmach und Schande. Nie wäre dies alles über uns gekommen, wenn nicht weite Kreise unseres Volkes von einem habgierigen Materialismus sich hätten leiten lassen. So erlagen allzuviele der nationalsozialistischen Demagogie, die jedem Deutschen ein Paradies auf Erden versprach.

... Was uns in dieser Stunde der Not allein noch retten kann, ist eine ehrliche Besinnung auf die christlichen und abendländischen Lebenswerte, die einst das deutsche Volk beherrschten und es groß und angesehen machten unter den Völkern Europas."[5]

Die gleiche Tendenz ergibt sich aus dem Programm von Neheim-Hüsten vom 1. März 1946 der CDU der britischen Zone, sowie anderen programmatischen Verlautbarungen dieser Zeit.

Das Ahlener Wirtschaftsprogramm von 1947 läutete eine neue Entwicklung ein. Sowohl in diesem, als auch in den folgenden programmatischen Verlautbarungen des Jahrzehnts wurden keine ausführlichen weltanschaulichen Erklärungen mehr gegeben.

"This change reflected the growing pragmatism of the CDU's outlook towards the end of the decade."[6] Geoffrey Pridham sagt zur Rückbesinnung auf christliche Werte damals: "The

full adoption of these principles was presented as the only real solution for German's future following the Third Reich."[7] Diese Rückbesinnung wird besonders deutlich in dem Programm von Neheim-Hüsten: "An die Stelle der materialistischen muß wieder die christliche Weltanschauung treten, an die Stelle der sich aus dem Materialismus ergebenden Grundsätze die Grundsätze der christlichen Ethik. Sie müssen bestimmend werden für den Wiederaufbau des Staates und die Abgrenzung seiner Macht, für die Rechte und Pflichten der Einzelpersonen, für das wirtschaftliche und soziale Leben, für unsere Kultur, für das Verhältnis der Völker zueinander."[8] Diese Rückbesinnung auf christliche Grundwerte bot gleichzeitig die Basis für die Gründung einer gemeinsamen Partei, in der sowohl Katholiken, als auch Protestanten vertreten waren. Obwohl sich während des 19. Jahrhunderts bereits führende Zentrumspolitiker wie Windhorst, Reichensperger und Bischof von Ketteler für eine christlich fundierte Partei ausgesprochen hatten, in der Katholiken und Protestanten gleichermaßen vertreten sein sollten[9], konnte diese Idee bis nach dem zweiten Weltkrieg keine besondere Bedeutung gewinnen.

"Auch in der Weimarer Republik ist keine, die Konfessionen übergreifende, christliche Parteibildung gelungen, obwohl ihre Notwendigkeit von vielen erkannt worden war. 1920 forderte beispielsweise Lorenz Sedlmaier eine Christlich-Nationale Volkspartei als Sammelbewegung der sozial aufgeschlossenen Katholiken und Protestanten. Sedlmaier wurde von dem christlichen Gewerkschafter Adam Stegerwald unterstützt."[10]

"Erst in Konzentrationslagern und Gefängnissen des Dritten Reiches erzwangen sich die Überwindung der konfessionellen Unterschiede im politischen Raum von selbst. Hier litten Männer und Frauen beider Konfessionen unter dem gleichen Druck. Das Richtbeil und der Strick des Henkers machten keinen Unterschied zwischen Katholiken und Protestanten. Die Verfolgung wütete gegen das Christentum schlechthin."[11]

Aufgrund dieser gemeinsamen Erfahrung mit dem Totalitarismus zeichnete sich in der Bevölkerung eine allgemeine Bereitschaft ab, in einer überkonfessionellen Partei zusammenzuarbeiten.

"Der Nationalsozialismus gab den christlich orientierten Widerstandskämpfern und vielen anderen Bürgern in Deutschland den entscheidenden Anstoß für die Organisation politischer Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen, um nach dem Zusammenbruch aller sittlichen Werte, in der NS-Zeit dem christlich-humanistischen Menschenbild auch im politischen Leben Geltung zu verschaffen."[12]

"Allzu lange hatte die perversierte Auffassung des Wortes 'Religion ist Privatsache" nicht nur das C hristentum aus dem öffentlichen Leben verdrängt, sondern auch den Christen den Mut genommen, sich bei der Politik auf das Christentum zu berufen. Es bedurfte erst der furchtbaren Lehre einer antichristlichen Diktatur und eines unmenschlichen Krieges, um zu erweisen, wie unentbehrlich das Christentum auch in der staatlichen Gemeinschaft ist".[13]

Wie z.B. Andreas Hermes, Eugen Gerstenmaier und Jakob Kaiser waren auch viele andere nur durch Zufall dem Tod entronnen. Andere hatten wegen ihrer christlichen und demokratischen Überzeugung im Zuchthaus oder im KZ gelitten.[14] Andreas Hermes wurde z.B. am 11. Januar 1945 wegen seiner engen Verbindung zum Widerstand vom Volksgericht zum Tode verurteilt. Es ist daher kein Wunder, daß er durch seine Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus engagiert und glaubhaft sein Ziel verteidigen konnte, welches er sich bereits während der neunmonatigen Haft gesetzt hatte. "Mit Gottes Hilfe möchte ich unser Volk retten helfen. Der Weg ist mir völlig klar, ebenso die ungeheuere Schwierigkeit des Werkes."[15] Erfahrungen dieser Art waren so gemacht worden,daß eine Rückbesinnung auf christliche Werte eine Verankerung im allgemeinen Bewußtsein fand.

Die Forderung nach einer ethischen Erneuerung in der Bevölkerung wird vor allen Dingen dadurch deutlich, daß es bereits 1945 eine Vielzahl von Sammlungsbewegungen und Gründungsinitiativen kam, die inhaltlich fast überall das Ziel einer christlichen Partei hatten, in der sowohl Katholiken, als auch Protestanten Mitglieder waren. Angesichts des be-

grenzten Rahmens dieser Arbeit soll hier aber nicht auf alle Einzelheiten und auf alle wichtigen Gründungspersonen eingegangen werden, sondern nur eine allgemeine Entwicklung beschrieben werden. Eine für die Entwicklung der Gründungen im Sommer 1945 entscheidende Rolle spielten die Initiativen in den beiden Städten Köln und Berlin.

Am Anfang der Gründungsphase steht der Kölner Programmentwurf zur Schaffung einer neuen "christlich-demokratischen Volkspartei" vom 19. März 1945.[16]

"Ich erwähne diese Kölner Gründung deshalb, weil sie wahrscheinlich die früheste ist von den vielen, die 1945 im Norden und Süden Deutschlands erfolgten. Vor allem aber deshalb, weil damals in Köln eine Entscheidung getroffen wurde, die symtomatische und programmatische Bedeutung für die CDU erlangt hat. Denn dort in Köln entschied man sich dafür, wie danach in Frankfurt, in Berlin, in Stuttgart, in Würzburg, in Freiburg, in Hamburg, in Kiel, nicht wieder in den Turm des Zentrums zurückzukehren oder es noch einmal mit einer konservativen Partei zu versuchen, sondern die Brücke zwischen den Konfessionen zu schlagen."[17]

Köln war ehemaliger Mittelpunkt der alten Zentrumspartei gewesen und jetzt auch Initiativzentrum der CDU-Gründungen. Gleichzeitig wurde hier die Entscheidung gegen eine Wiedergründung des Zentrums im Rheinland gefällt, die den Weg einer interkonfessionellen Partei noch mehr ebnete.

Die Beratungen wurden im Kloster Walberberg fortgesetzt und führten zur Annahme der "20 Kölner Leitsätze", des vorläufigen Entwurfs zu einem Programm der CDU Deutschlands, vorgelegt von der CDU Köln im Juni 1945. Der erste Leitsatz forderte die Anerkennung der Würde des Menschen, der zweite verlangte den Schutz der Familie, die Wiederherstellung des Rechtsstaates, der Presse- und Vereinsfreiheit und der religiösen Gewissensfreiheit. Neben der Bekenntnisschule wurde auch die christliche Gemeinschaftsschule mit konfessionellem Religionsunterricht anerkannt. Man lehnte den Zentralismus ab und forderte: "Deutschland soll ein 'republikanischer Bund' freier Länder werden . Das Recht auf Eigentum ist zu verbürgen,

aber wo es das Allgemeinwohl fordert, soll Gemeineigentum geschaffen werden, nicht nur an Post und Eisenbahn, sondern auch Bergbau und Energie, Wirtschaft, Bank- und Versicherungswesen sollen staatlicher Kontrolle unterliegen. Das Ziel der Wirtschaft muß die Bedarfsdeckung sein, die Vorherrschaft des Großkapitals soll gebrochen werden. Klein- und Mittelbetriebe, Handwerk und Bauernstand, Gewerkschaften und Genossenschaften sind zu fördern."[18]

"Alle Formen des öffentlichen Gemeinschaftslebens kommen aus der Demokratie."[19] Aus diesem und den vorhergehenden Leitsätzen geht hervor, daß die Walberberger Dominikaner ziemlich stark auf die Annahme sozialverpflichtender, z.T. gemein- und planwirtschaftlicher Forderungen gedrängt hatten.[20]

Der Begriff "christlicher Sozialismus" wurde aber in der westdeutschen CDU als ungeeignet abgelehnt. Der Vorschlag "christlich-sozial" fand auch keinen Beifall, da der Name bereits durch das österreichische Beispiel antisemitisch belastet sei. Deshalb zog man den Begriff "demokratisch" vor und betonte so eine enge Verbindung zwischen Christentum und Demokratie, die wiederum bei gewissen kirchlichen Stellen auf einige Bedenken stieß.[21] Der Bischof von Münster, Graf von Galen und der Kölner Kardinal Frings wollten die Demokratie nicht so stark hervorgehoben wissen. Eine Konferenz katholischer Bischöfe in Werl sprach sich jedoch für die christlich-demokratische Partei aus.[22]

Unabhängig hiervon forderte auch der evangelische Pfarrer Lutze in Wuppertal in einigen Vorträgen auf, eine christlich-demokratische Partei zu bilden, da die Demokratisierung in der Gesellschaft voranschreite und man dieses Feld nicht allein den Liberalen überlassen dürfe. Am Grundsatz der Bismarck-Zeit, daß auf dem Feld der Politik das Christentum nichts zu suchen habe, könne man nicht festhalten. Gleichzeitig wurde gefordert, daß christliche Politik nicht "bürgerlich" sein sollte, sondern man müsse auf die Arbeiter Anziehungskraft ausüben. Als Lutze die Kölner Leitsätze kennenlernte, lehnte er die Herleitung der Soziallehre aus dem Naturrecht ab und wies als Grundlage auf die Gebote Gottes hin. Er berührte damit wohl den krassesten Gegensatz zwischen katholischer und evangeli-

scher Politik, der das Zusammenwirken beider Konfessionen in einer gemeinsamen Partei belasten kann.[23] Andere evangelisc he CDU-Politiker erklärten, daß die gemeinsame christliche Politik immer "ein Wagnis" bleibe, weil die Grundlagen, von denen die beiden Konfessionen ausgehen, nicht identisch seien. Aber die Erfahrungen unter dem Nationalsozialismus zeigten die Notwendigkeit einer gemeinsamen christlich-demokratischen Politik. Die Kirchenleitungen beider Konfessionen empfahlen Unterstützung. So kam es dann auch fast überall zum Beitritt der Protestanten in großer Zahl. Am 5.12.1945 wurde in Düsseldorf eine "Evangelische Tagung" christlicher Demokraten gegründet, deren Mitglied auch Dr. Heinemann war.

Am 2. September 1945 wurde in Bochum die CDU für Westfalen gegründet. Im Oktober trat eine Programmkommission zusammen, die die Kölner Leitsätze zugrunde legte. Der sechste Leitsatz, der sich mit der Konfessions- und Simultanschule befaßte, wurde weggelassen und dafür das Recht auf Privatschulen gefordert.

Auch die Gründung der CDU in Berlin nahm eine Sonderstellung ein. Der Krieg hatte gerade in Berlin tiefe Spuren hinterlassen. In Berlin hatten schon sehr früh namhafte Persönlichkeiten aus dem Bereich des evangelischen Volksteils und der früheren bürgerlich-konservativen und nationalen Gruppen zusammen mit Katholiken die ersten Gespräche über die Gründung einer weitgespannten christlichen Volkspartei geführt.

Der ehemalige Reichsminister Andreas Hermes warb unmittelbar nach seiner Befreiung politisch Gleichgesinnte für eine christlich-demokratische Bewegung. Gerade in Berlin befand sich eine große Anzahl von NS-Gegnern aus allen Gebieten Deutschlands, die vor allem im Zusammenhang mit dem Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944 verhaftet und zu Zuchthausstrafen bzw. zum Tode verurteilt waren.[24]

"Wichtig war Berlin vor allem deshalb, weil sich die Unions-Idee von dieser Stadt aus spontan über ganz Mitteldeutschland ausbreitete und bereits nach kurzer Zeit zu einer machtvollen

Bewegung emporgewachsen war, deren politische Kraft der Sowjetischen Besatzungsmacht sofort deutlich wurde, denn von dieser neuen Bewegung ging der härteste Widerstand gegen die bereits beginnende Gleichschaltung des politischen Lebens aus."[25]

Die rechtliche Möglichkeit zur Gründung der Partei wurde durch den Befehl Nr. 2 des sowjetischen Oberbefehlshabers in Deutschland, Marshall Schukow, der die Gründung politischer Parteien erlaubte, geschaffen.

Der Gründungsaufruf wurde am 26. Juni 1945 von 35 Protestanten und Katholiken unterzeichnet. Die erste Hauptforderung des Aufrufes war die Wiederherstellung der Rechtssicherheit, dann die "geistige und religiöse Gewissensfreiheit, die Unabhängigkeit aller kirchlichen Gemeinschaften und eine klare Scheidung der kirchlichen und der staatlichen Ausgaben". Für die Erziehung wurde das Bestimmungsrecht der Eltern betont. Man forderte die Sozialisierung der Bodenschätze. "Der Bergbau und andere monopolartige Schlüsselunternehmungen unseres Wirtschaftslebens müssen klar der Staatsgewalt unterworfen werden."[26] Dies entsprach natürlich den Grundsätzen der sowjetischen Besatzungsmacht, aber auch dem freien Willen vieler Unterzeichner. Die neue Partei sollte und wollte ja angesichts der unübersehbaren Verwüstung des Nationalvermögens mit den übrigen, vor allem mit den sozialistischen Parteien zusammenarbeiten. Abgesehen von der Verstaatlichung der Bodenschätze und Schlüsselunternehmungen wollte sie aber für die Erhaltung und Stärkung des Privateigentums eintreten.[27]

Wunsch der sowjetischen Besatzungsmacht war es, daß alle Parteien ihre Zentrale in Berlin einrichten sollten, um von hier aus die Parteiarbeit für ganz Deutschland zu organisieren. Diesem Wunsche entsprechend richtete auch die Berliner CDU eine Reichsgeschäftsstelle ein, die aber bei der selbständigen Gründung in Köln und an den übrigen Orten in Westdeutschland nicht anerkannt wurde.[28]

"Überall in Deutschland vollzogen sich im Sommer und Herbst 1945 Gründungen der CDU. Die Entwicklung war spontan, zum Teil geradezu sprunghaft, wie etwa in Westfalen und im

Rheinland, wo es Ende 1945 in 21 von 39 rheinischen Kreisen fest organisierte Gruppen der Union gab. Aber auch in den anderen Landschaften war die Entwicklung ganz ähnlich; wenngleich wegen der unterschiedlichen Haltung der jeweiligen Militärregierung das Anfangstempo nicht immer gleich war."[29] In Würzburg entwickelte sich die Union unter Adam Stegerwald. In Rheinland-Pfalz, Hessen, Südbaden, Nordbaden, Schleswig-Holstein und Niedersachsen entwickelte sie sich jeweils unabhängig voneinander. "Bei aller Unterschiedlichkeit in organisatorischer Hinsicht entwickelte sich in allen deutschen Ländern schon in jenen ersten Tagen ein einheitlicher Rahmen für die spätere Union."[30] Gleichzeitig wurde den Gründern deutlich, daß eine organisatorische Klammer fehlte. Deshalb schlug Andreas Hermes ein Delegiertentreffen der Union in Bad Godesberg vor. Das Ergebnis sollte die Übereinstimmung der Zielsetzung sein. Auf dem Delegiertentreffen einigte man sich auf den Namen "Christliche Demokratische Union Deutschland", der auch von Andreas Hermes vorgeschlagen worden war. Die CSU übernahm den Namen CDU nicht. Dies hat seine Begründung weniger in einer grundsätzlich abweichenden politischen Position, als vielmehr im besonders stark ausgeprägten bayrischen Traditionsbewußtsein. Es hatte bereits in der Weimarer Republik eine eigene sehr bedeutende Bayrische Volkspartei gegeben.

"Aber auf dieser Godesberger Tagung lagen schon die ersten Schatten. Andreas Hermes konnte an der Konferenz nicht teilnehmen und das ihm übertragene Hauptreferat halten, weil die Sowjets ihm die Teilnahme untersagt und die Ausreise verweigert hatten.Er mußte sogar später unter sowjetischem Druck den Vorsitz der Berliner CDU niederlegen. Das gleiche geschah seinen Nachfolgern Jakob Kaiser und Ernst Lemmer. Die sowjetische Militäradministration ersetzte die gewählte Parteiführung durch Leute ihres Vertrauens, und verwandelte dadurch die mitteldeutsche CDU in eine Satellitenpartei der SED. Im September 1948 riß die Verbindung zwischen der CDU in Westdeutschland und der CDU in der sowjetischen Besatzungszone ab. Die Ost-CDU gliederte sich unter Otto Nuschke in die Nationale Front "unter SED Führung ein. Die CDU führte in der DDR seit-

dem nur noch ein Schattendasein."[31] Während des Godesberger Treffens wurde ein Zonenverbindungsausschuß gegründet mit Sitz in Frankfurt am Main, da es noch keine einheitliche CDU gab. Dennoch war die CDU als Partei in das öffentliche Bewußtsein gedrungen, da bei den ersten Wahlen bereits erreicht werden konnte, daß in den ersten Landesregierungen CDU-Minister vertreten sein konnten.

1.2 Die CDU und die christliche Demokratie

Der Begriff Demokratie wird in der CDU mit dem Begriff christlich bereits im Namen verbunden. Damit werden zwei völlig verschiedene Begriffe miteinander verknüpft. "Zum einen ist es der allein konfessionell zu verstehende Inhalt, der sich aus katholischen oder protestantischen Ideen ergibt und nie völlig frei sein kann von transzendentalem Bezug; zum anderen ist es der allein irdisch zu begreifende Inhalt, einer Gestaltung menschlichen Zusammenlebens, der Staatsform."[32] Bei dieser Verknüpfung handelt es sich um eine verhältnismäßig junge Erscheinung unter den europäischen Parteien. Aufgrund der Weimarer Erfahrungen legte die CDU ihren Standpunkt auf die Funktion der Demokratie fest. Dies schreibt die CDU bereits im Juni 1945 in den Kölner Leitsätzen. Dort heißt es in Artikel 17: "Alle Formen des öffentlichen Gemeinschaftslebens kommen aus der Demokratie. Ein Mißbrauch der Demokratie, vor allem zu nichtdemokratischen Zwecken wird nicht geduldet. Der Staat stützt sich und seine Einrichtungen mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln."[33] In den Kölner Leitsätzen zweiter Fassung heißt es in Artikel 12: "Alle Formen des öffentlichen Gemeinschaftslebens kommen aus der Demokratie. Jeder Totalitäts- und Diktaturanspruch wird verworfen. Mißbrauch der Demokratie und ihrer Einrichtungen wird mit allen Machtmitteln des Staates bekämpft."

Die Demokratie wurde damit als das Prinzip der staatlichen Ordnung anerkannt. Um Zentralismus auszuschalten, forderte man einen förderativen Aufbau des Staates, "mußte aber andererseits anerkennen, daß er als Gesamtheit über die notwendigen

Machtmittel verfügen müsse, die durch die Katastrophe hervorgerufenen Probleme lösen zu können".[34] Obwohl sich die CDU immer eindeutig zur Demokratie bekannt hat, erwähnt sie diese Fundierung weder im Ahlener Programm (1947), in den Düsseldorfer Leitsätzen (1949), noch im Hamburger Programm von 1953. Dies liegt vor allem darin begründet, daß es sich um reine Aktionsporgramme handelt. Erst in der ersten Fassung des Berliner Programms schreibt die CDU in Artikel 24 wieder explizit unter der Überschrift "Deutschlands innere Ordnung"[35] von der Demokratie.

Im Berliner Programm zweiter Fassung beschreibt sie den Gedanken der Demokratie bereits in der Präambel ausführlich: "Die CDU versteht die Demokratie als eine dynamische, fortzuentwickelnde politische Ordnung, die die Mitwirkung der Bürger gewährleistet und ihre Freiheit durch Verteilung und Kontrolle der Macht sichert. Diese Ordnung muß für den einzelnen durchschaubar sein; sie kann nur verwirklicht werden, wenn sich die Bürger für ihre Gestaltung verantwortlich fühlen und sich aktiv und aufopferungsbereit daran beteiligen."[36] In der darauffolgenden Mannheimer Erklärung (1975), sowie im Grundsatzprogramm der CDU (1978) findet sich ein ausführliches Bekenntnis zur Demokratie.

1.2. 1. Demokratie und Christentum

Die Verbindung der beiden Begriffe Demokratie und Christentum ist nicht selbstverständlich. Insbesondere die katholische Kirche hatte lange Zeit ein zwiespältiges Verhältnis zur Demokratie.[37] Es stellt sich daher die Frage, ob die Demokratie ausgehend vom christlichen Menschenbild eine logische natürliche Gesellschaftsform ist, oder ob sich gerade aus der Verknüpfung Spannungen ergeben, die letztendlich sogar den Wandel in der CDU, wo religiös-ethische Werte durch liberal-pragmatische Werte ersetzt werden, bewirkt hat.

Es ist zu untersuchen, ob darin die Ursachen für das Schwinden des Einflußes der in der Nachkriegszeit vorhandenen eindeutigen Vorherrschaft christlicher Vorstellungen im öffentlichen Leben liegt. Von verschiedenen Seiten wird behauptet, die Demokratie lasse sich als Kind der Aufklärung nicht ohne

weiteres mit dem christlichen ordo-Gedanken verschmelzen, als dessen politisch-sozialer Widerspruch sie entstanden sei.[38] Die Demokratie sei die Staatsform der säkularisierten Welt, die nicht auf der Grundlage einer einheitlichen religiösen Überzeugung beruhe. Dies habe die CDU nicht zur Kenntnis genommen. Dies ist so jedoch nicht zutreffend.

Demokratische Gedanken hat es selbst in der katholischen Kirche schon im 15. Jahrhundert gegeben. Der Gedanke "quod omnes tangit, ab omnibus approbari debet" spielt bereits während der konziliaren Bewegung eine große Rolle. Nach dem Ausbruch des großen Schismas[39] versuchte man mit Hilfe der konziliaren Idee das Problem der Gegenpäpste in Avignon und Rom zu lösen. Dem Konzilsgedanken lag die Auffassung zugrunde, daß der Papst nicht der absolute Herr der Kirche sei. "Unter normalen Umständen führt er oder die ecclesia Romana (im engeren Sinne) die Regierung der sichtbaren Kirche. Aber in besonderen Fällen (Schisma, Häresie, contra bonum commune ecclesiae) tritt die Gesamtkirche (ecclesia universalis, congregatio fidelium, corpus christi mysticum) in Erscheinung nach dem häufig anzutreffenden Satz: "quod omnes tangit, ab omnibus approbari debet" oder "major est auctoritas totius orbis quam urbis alicuius[40]".[41] Man war sich darüber in der Grundanschauung der konziliaren Idee weitgehend einig. Unklar war jedoch die Frage des Berufungsrechtes. Entweder sollte dies der Kaiser oder König übernehmen, oder man proklamierte ein Selbstversammlungsrecht der allgemeinen Kirche, das entweder von den Bischöfen und Prälaten oder aber von der Gesamtheit des Kirchenvolkes einschließlich der Laien gehandhabt werden sollte. Hier stand der episkopalistische Gedanke dem Prinzip der Volkssouveränität gegenüber.[42]

Es gab zur damaligen Zeit verschiedene Meinungen über das Konzil und die Kirchenverfassung, so daß man nicht von einer allein richtigen "gottgewollten monarchischen Struktur" der Kirche im späten Mittelalter sprechen konnte, sondern man muß den Satz "quod omnes tangit, ab omnibus approbari debet" durchaus ernstnehmen. Dies heißt jedoch nicht, daß das Papsttum und die Hierarchie in der Kirche in Frage gestellt wurden.

Dennoch haben sich die Päpste in ihren Enzykliken oft gegen die falsche Demokratie ausgesprochen. Ursache dafür waren die Ideen und Erscheinungsformen der revolutionären Demokratien des frühen und mittleren 19. Jahrhunderts, die auf den Vorstellungen von Jean-Jacques Rousseau fußten. Man war mißtrauisch gegenüber dem in allen westlichen demokratischen Verfassungen anzutreffenden Satz: "Alle Gewalt geht vom Volke aus." Dieser Satz ermöglichte einen Staatsvertrag ohne Rückbindung an Gott, da die Individuen in Bezug auf die Bestellung des Inhabers der staatlichen Gewalt das absolute Recht besitzen.[43]

Damit trat die Kirche dem Gedanken der Demokratie als politisches Prinzip skeptisch gegenüber, befaßte sich aber mit der christlichen Demokratie. Christliche Demokratie wird von Gustav Gundlach[44] als soziale Bewegung verstanden, die ihren Hauptzweck darin sah, die materielle Lage der unteren Schichten zu verbessern. Demokratie wurde nicht im aristotelisch-politischen Sinne als Form der Staatsgewalt verstanden, sondern diente zur Bestimmung einer bestimmten sozialen Haltung. "Im Grunde handelt es sich in dieser Auffassung von Christlicher Demokratie um nichts anderes als um die christlich- bzw. katholisch-soziale Bewegung des 19. Jahrhunderts, die aber, ..., im wesentlichen ohne die Hilfe und Weisung der offiziellen Kirche als Laienbewegung entstanden war."[45]

In ihren Enzykliken nimmt die katholische Kirche mehrfach zur wahren und falschen Strömungen der christlichen Demokratie Stellung. Bereits Pius VI sah sich im Breve Quod aliquantulum genötigt, falsche demokratische und den ihr zugrunde liegenden sozialen Monismus zu zensieren. Diese Zensuren sind besonders von Leo XIII wiederholt worden. "Es ist jedoch zu beachten, daß die sich des naturrechtlichen Fundaments der Demokratie immer bewußten englischen und nordamerikanischen Demokratien niemals die Adressaten solcher Zensuren waren."[46] In dem Maße, in dem man davon ausgehen kann, daß die Demokratie nicht Willkür einer Mehrheit bedeutet, sondern einen festen Bestand unantastbarer überpositiver Prinzipien voraussetzt, entspricht sie immer mehr der christlichen Staatsauffassung.

In der Enzyklika "Graves de communi" vom 18.1.1901 wurde von Leo XIII. erstmals der Begriff "Christliche Demokratie" aufgenommen und im rein sozialen Sinn erklärt.[47]

Insgesamt kann man sagen, daß Leo XIII keine eindeutigen Vorstellungen zur Demokratie hatte. Erst Pius XII wandte sich 50 Jahre später dem Problem der Demokratie wieder zu. Die Erfahrungen mit totalitären Systemen und die Tatsache, daß die Demokratie sich in vielen Staaten als kultur- und zeitgerechte Ordnung durchgesetzt hatte, führten dazu. In seiner berühmten Weihnachtsansprache von 1944 bekundet er seine Sympathie für die Forderungen der Völker nach demokratischen Staatsformen. Er wollte prüfen, nach welchen Gesetzen sich die Demokratie richten muß, damit sie den Namen einer wahren und gesunden Demokratie verdient.[48]

Der Staat soll nicht eine formlose Anhäufung von Einzelwesen sein, sondern er soll den Bürger mit moralischem Selbstbewußtsein und mit Selbstverantwortung ausstatten. Er sprach von einer absoluten Ordnung, deren Schöpfer Gott ist. "Die Würde des Menschen besteht in der Gottesebenbildlichkeit, die Würde des Staates in der sittlichen, von Gott gewollten Gemeinschaft, die Würde der politischen Autorität in der Teilnahme an der Autorität Gottes."[49] Wie seine Vorgänger, so drückt auch er die Neutralität der Kirche gegenüber den verschiedenen Staatsformen aus. "Es ist wohl kaum nötig, hier daran zu erinnern, daß es nach der Lehre der Kirche "nicht verboten ist, Regierungsformen den Vorzug zu geben, die durch die Mitwirkung des Volkes beeinflußt werden; wohlverstanden unter der Bedingung, daß die katholische Lehre über den Ursprung und die Anwendung der staatlichen Macht gewahrt bleibt."Denn "die Kirche lehnt keine der vielen verschiedenen Formen ab, die eine Regierung haben kann, sofern sie nur geeignet ist, das Wohl der Bürger zu sichern."[50]

Wichtig bei der christlichen Sozialethik Pius'XII. ist der personalistische Ansatz, den er mit den bürgerlichen Freiheiten der modernen politischen Gemeinschaft in enge Verbindung setzt.[51] Daraus ergibt sich, daß die Demokratie als eine gerechte natürliche Staatsform durchaus anerkannt werden kann. Christliches Denken ist an sich mit dem Gedanken der Demokratie vereinbar. Nur folgt nicht unbedingt aus dem Christentum der Gedanke der Demokratie.
Die christliche Demokratie der Nachkriegszeit war keineswegs eine Schöpfung aus dem Nichts. Sie baute auf zahlreiche ältere Organisationen auf. Nach der Erfahrung mit totalitären Systemen, mit diktatorischen Systemen, die auf unkontrollierbarer und unantastbarer Macht beruhten, forderte die katholische Kirche ein Regierungssystem, das mehr im Einklang steht mit der Würde und Freiheit der Bürger.[52] Deshalb entwickelte sich nicht nur in Deutschland die CDU, sondern auch in Frankreich die Mouvement Républican Populaire und in Italien die Democrazia Christiana. Dazu kamen weitere ältere und kleinere Schwesterorganisationen in Belgien, Holland, Luxemburg und Österreich.[53]

Im 19. und frühen 20. Jahrhundert standen die christlichen Konfessionen der Demokratie durchaus reserviert gegenüber. Unter den Bedingungen der arbeitsteiligen Industriegesellschaft und bedingt durch die Erfahrungen mit den totalitären Ideen und Systemen ist die Demokratie unverzichtbar.

Ein christlicher Grundwert ist die persönliche Freiheit. Geht man vom heutigen weltanschaulichen Pluralismus aus, dann kann diese Freiheit nur garantiert werden, wenn man von der Voraussetzung eines Kompromisses und Arrangements ausgeht, wie dies die moderne Demokratie verlangt.

Aus dieser Darstellung ergibt sich, daß die Kirche zwar lange Zeit ein wechselhaftes zwiespältiges Verhältnis zur Demokratie gehabt, dies aber über Jahrhunderte ausgetragen hat und schließlich zu einer positiven Haltung zur Demokratie kam. Der gelegentlich behauptete Widerspruch zwischen Demokratie und Christentum in der CDU besteht also nicht und kann damit nicht grundsätzlich zum Wandel in der CDU beigetragen haben.

2. Die Bedeutung des Christentums in der CDU-Kulturpolitik

Die CDU strebte an "das in Deutschland entstandene ethische Vakuum mit dem christlichen Sittengesetz zu füllen und diese Ehtik auch im gesellschaftlichen und politischen Leben zur Geltung zu bringen."[54] Besonders im kulturpolitischen Bereich sollte der christliche Gedanke eine Rolle spielen. Gleichzeitig lehnte man eine Reform ab, die dem Staat das Erziehungsmonopol übertrug: Sie bejaht zwar die Aufgabe des Staates im Schulwesen, betont aber die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den übrigen Erziehungsträgern (Familie und Kirche) und lehnt deshalb eine Reform ab, die das Erziehungs-, Unterrichtswesen und Bildungswesen zu einem Monopol des Staates macht.... Die Forderungen der christlichen Elternschaft sind nicht nur auf dem Gebiete des Religionsunterrichts nicht erfüllt, ihr Erziehungsrecht, das ihnen von Natur aus zusteht, und das ihnen am wenigsten in einem demokratischen Staate geschmälert werden sollte, bleibt unberücksichtigt."[55]

"In der CDU der Gründungsphase und einige Jahre danach bestand darüber völlige Einigkeit, daß das Attribut "christlich" als ein Kulturinhalt zu verstehen sei."[56] Nach dem zweiten Weltkrieg wollte man auf der Grundlage des christlich-abendländischen Geistes eine neue Partei begründen. Im Vordergrund der CDU-Kulturpolitik stand die christlich-religiös-humanistische Missionierung des einzelnen und darüber hinaus der Gesellschaft und des Staates.[57]

Einen dominierenden Einfluß auf die Bildungs- und Kulturpolitik der CDU übte Christine Teusch, spätere Kultusministerin von Nordrhein-Westfalen, aus.[58] Sie forderte mit mis-

sionarischer Überzeugung die sittliche Erziehung des jungen Menschen zum Christen.[59] Sie wurde bis in die sechziger Jahre auch von anderen Seiten maßgeblich unterstützt. In der unter ihrem Einfluß entstandenen Vorlage des Kulturausschusses des Zonenausschusses der CDU für die britische Zone im Juni 1946 hieß es, daß die religiösen Kräfte in allen Schulreformen wirksam werden müßten.[60] Um 1949 wirkte sie entscheidend am Kulturprogramm für die britische Besatzungszone mit. Darin heißt es: "Inmitten einer in ihrem Grundgefüge erschütterten Welt und in einer in Ausmaß und Tiefenwirkung noch unvorstellbaren Wandlung aller Bereiche menschlichen Daseins erkennen wir im deutschen Zusammenbruch ein Gericht Gottes über unsere Gottlosigkeit, zugleich aber auch einen ebenso gnädigen wie ernsten Aufruf zu einer grundlegenden Erneuerung unseres gesamten Lebens. Wir sehen die tiefste Ursache für die Bedrohung des Menschseins in der gesamten Welt, für den immer offenbarer werdenden Verfall abendländischer Gesittung und insbesondere für den Niedergang unseres Volkes in dem schon seit Jahrhunderten währenden Prozeß der Entchristlichung des persönlichen und öffentlichen Lebens. Wir erwarten eine Heilung, insbesondere auch des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens nur von einem neuen Ernstnehmen des christlichen Glaubens und seiner sittlichen Bedingungen."[61]

Mathilde Gantenberg hob auf dem ersten Bundesparteitag den christlichen Erziehungsgedanken folgendermaßen hervor: "Nach dem unsagbar tiefen Abfall des Menschen im Faschismus und Kollektivismus ist es unsere Aufgabe, das Bewußtsein von dem echten Menschenwesen lebendig zu machen. Kultur kann nur sein, wo Achtung vor dem Geheimnis ist, das wir menschliche Persönlichkeit nennen. Diese Ehrfurcht leuchtet über dem Menschenbild des Humanismus, wenngleich hier der Mensch in der

bloßen Naturwirklichkeit gesehen wird, gesehen als Mikrokosmos, der das Universum erkennend und liebend umfangen kann, Spiegel, in dem das All sich reflektiert.

Der Humanismus sieht den Menschen als Geistträger, als Person, durch die das Geistige durchklingen will: Personare. Wie viel strahlender wird diese Ehrfurcht vor der menschlichen Persönlichkeit, wenn sie vom Licht der Transzendenz durchglüht ist. Für den Christen ist der Mensch mit dieser königlichen Würde gekrönt, Gottes Ebenbild, Gottes Kind, durch Christus erlöst zu sein. Der Christ weiß aber auch darum, daß diese königliche Würde des Menschen durch ihn selber ständig bedroht, daß die Gottesebenbildlichkeit durch die Erbschuld beschattet, daß die Gotteskindschaft dankbar ergriffen aber auch mit Undank abgelehnt werden kann, und daß auch die Erlösung durch Christus die menschliche Freiheit nicht aufhebt, sich dem Erlösungswerk zu versagen. Von diesem Menschenbild aus nimmt die christliche Kulturpolitik in ihrem gesamten Bereich Maßstäbe und Ziele."[62]
Robert Tillmanns faßte 1951 die weltanschauliche Fundierung der CDU-Gründer folgendermaßen zusammen: "Nur der Mensch,der sich Gott verantwortlich weiß, kann selbstverantwortlich leben. Nur wenn wir uns, durch Verantwortlichkeit füreinander und für das Ganze verbunden wissen, kann eine freie, d.h. die Freiheit der Person wahrende staatliche Ordnung erhalten bleiben. Nur ein solcher Staat hat innere Kraft und äußeren Bestand. Wir christlichen Demokraten setzen gegen die freie Demokratie die versagt hat und immer wieder versagen wird, die verantwortliche Demokratie, d.h. die Gemeinschaft von Menschen, die sich Gott und damit dem Nächsten und der Gesamtheit verantwortlich wissen. Wir werden unser Volk vor einer neuen Diktatur nur dann bewahren, wenn wir unseren Staat auf diesem Fundament aufbauen."[63] Die Leitsätze der CDU im

Rheinland und Westfalen vom 2. September 1945 enthalten ein politisches Glaubens- und Grundsatzbekenntnis: "Gott ist der Herr der Geschichte und der Völker, Christus die Kraft und das Gesetz unseres Lebens. Die deutsche Politik unter der Herrschaft des Nationalsozialismus hat diese Wahrheit geleugnet und mißachtet. Das deutsche Volk ist deshalb in die Katastrophe getrieben worden. Rettung und Aufstieg hängen ab von der Wirksamkeit der christlichen Lebenskräfte im Volke. Deshalb bekennen wir uns zum demokratischen Staat, der christlich deutsch und sozial ist."[64]

Die Gründungs-CDU ging eindeutig von einer wertgebundenen Ordnung auf der Grundlage des christlichen Humanismus aus.

In einem vertraulichen Entwurf von Ibach und Holzamer für ein kulturpolitisches Grundsatzprogramm der CDU hieß es: "Kultur ist demnach die Überwindung und die dauernde Niederhaltung des durch den Sündenfall hereingebrachten Chaos und die Wiedergewinnung der von Gott ursprünglich beabsichtigten Ordnung."[65]

Robert Tillmanns unterstrich die christliche Zielsetzung auf dem zweiten Parteitag in seinem Referat folgendermaßen: "Uns hat demgegenüber die Grundüberzeugung zusammengeführt, daß menschliche Zusammenleben auf dieser Erde nicht möglich ist, ohne gemeinsame Bindung an letzte Normen, an göttliche Gebote, wissend, daß diese allein das Absolute unserer Existenz sind. Es gibt eben eine letzte Wahrheit, die über dem Staat steht. Es gibt Recht und Gerechtigkeit, denen auch der Staat unterworfen ist. Was Gut und Böse ist, entscheidet letzten Endes nicht er. Es gibt eine Würde der menschlichen Person als Geschöpf Gottes, die auch vom Staat zu achten ist und die ihm die Pflicht sozialer Gerechtigkeit auferlegt.

Der Mensch ist nie Objekt der Staatswillkür, nicht Werkzeug überpersönlicher Mächte im Staat und Wirtschaft, sondern mittragendes Subjekt. Sein Adel ist das in Gott gebundene Gewissen."[66] Er bestärkt dies,indem er sagte: "Das Überleben Europas hängt davon ab, ob das neue theistische Welt- und Menschenbild ebenso rasch verbreitet wird, wie das atheistische verbreitet worden ist."[67]

Hermann Ehlers drückte die christliche Fundierung auf dem 4. Bundesparteitag folgendermaßen aus: "Uns ist die christliche Grundlage nicht irgendeine sondern eine sehr konkrete Weisung für die tagespolitische Entscheidung. Nicht so, daß wir meinten, wir könnten die Bibel als ein politisches Rezeptbuch benutzen, aber doch so, daß wir in jeder einzelnen Frage versuchen uns an dem Worte und Gebote Gottes zu orientieren. Wenn man es versucht, merkt man, daß das in vielen zahlreicheren Fällen möglich und nötig ist, als man gemeinhin annimmt."[68]

Diese Argumentation stand damals bereits im Gegensatz zu der Regierungspolitik, die immer mehr zur pragmatischen Politik neigte. Dennoch ging man in der Kulturpolitik immer noch von der klaren christlichen Fundierung aus.

Im Bezug auf Erziehung heißt es: "Die Verantwortung der Eltern für die religiös-sittliche Erziehung kann ihnen durch kein staatliches Schulmonopol genommen werden. Dieses Grundrecht kann auch nicht durch Mehrheitsbeschluß eines Parlaments aufgehoben werden.

Mit diesen Forderungen sind wir schon bei den Zielen unserer Kulturpolitik angekommen , dem Fundament unserer Politik schlechthin. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Gegen

die Vergewaltigung des Menschen durch den Materialismus und gegen seine Bedrohung durch den Kollektivismus setzen wir Freiheit und Selbstverantwortung. Für sie gibt es echte Sicherung nur im christlichen Sittengesetz. Um des Menschen willen müssen christliche Grundsätze Grundsätze des öffentlichen Lebens werden. Mit allen Kräften ist dafür zu sorgen, daß unsere Jugend aufwächst in einer sittlich sauberen Umwelt, in gesunden Wohnungen und einer vom lebendigen Geiste und den 10 Geboten erfüllten Familie und in Schulen, in denen die Eltern freudig ihre Kinder anvertrauen können."[69]
Diese ethische Motivation trat in den folgenden Jahren immer mehr in den Hintergrund. Besonders in den 60er Jahren spielte die weltanschauliche Grundlage in der theoretischen Auseinandersetzung noch eine Rolle, aber in der Praxis herrschte pragmatisches Denken vor, vielleicht, weil der unmittelbare Eindruck der nationalsozialistischen Katastrophe nicht mehr vorhanden war. Es gab damals aber immer noch weite Wählerkreise, die die CDU wegen der christlichen Fundierung unterstützen. "Der christliche Anspruch der CDU hat sich seit der Entstehungszeit, in der bei großen Teilen der CDU durchaus eine christliche Partei mit einer christlich motivierten Politik in einem christlich orientierten Staat gefordert war, bis heute erheblich gewandelt, wo lediglich von einer Politik aus christlicher Verantwortung gesprochen wird. Die Politik aus christlicher Verantwortung, die heute keinen Ausschließlichkeitsanspruch enthält, bindet die Christen unter den Mitgliedern und Amtsträgern der CDU in grundsätzlichen Fragen an die christliche Weltanschauung."[70] Dennoch wurde das christliche Element immer noch von einigen CDU-Anhängern stark vertreten, so Gerstenmaier auf dem 9. Bundesparteitag: "Die Säkularisierung als ein Grundproblem unserer Zeit ist nach wie vor eine Kampfansage für die CDU. Indem wir das sagen, möchte ich ausdrücklich darum bitten, daß wir nicht wieder den Kommentar bekommen: die sind eben klerikal.
... Dieses Kapitel und dieses Problem sind keine Themenstellung des Klerikalismus, sondern sie sind ein Ruf an die Christen, ja an alle Menschen, sich in dieser Welt zu be-

währen, nicht nur im Sinne und im Geiste eines christlichen Gewissens und der christlichen Verantwortung, sondern in der Berufung des Menschen über den Stoff hinaus."[71] Erst 1962 zeigte sich ein deutlicher Bruch in der Kontinuität der christlichen Fundierung.

Christine Teusch stand diesem Auffassungswandel verständnislos gegenüber und äußerte sich im Bundeskulturausschuß "daß wir auch über die Partei die Menschen für das Christentum zu gewinnen hätte."[72]

Während des ersten und zweiten kulturpolitischen Kongresses der CDU 1960 und 1962 wurde in Referaten jedoch immer wieder auf die religiöse und transzendente Komponente der Kulturpolitik insbesondere in Referaten von Eugen Gerstenmaier, Bruno Heck und Bernhard Hanssler bestärkt.[73] Dies stand im Gegensatz zu anderen Stimmen, wie Alois Schardt, Carl Damm, Hanna Walz, den beiden evangelischen Kultusministern Osterloh und Hahn, die von der missionarischen-christlichen Kulturpolitik zur pragmatischen sachgerechten Bildungspolitik überleiten wollten.[74] Die kulturpolitischen Kongresse werden in einem gesonderten Kapitel ausführlich behandelt.

2.1 Von der missionarisch-christlichen zur pragmatisch sachgerechten Politik

Der Verlust der absoluten Mehrheit bei der Bundestagswahl 1961 führte bei der CDU zu grundsätzlichen Überlegungen, wie sie in den letzten Jahren davor nicht mehr gemacht worden waren. Auf dem 11. Bundesparteitag der CDU vom 2. - 5. Juni 1962 wurde ausführlich über die Stellung des "C" in der CDU gesprochen. Man sprach auch von dem Parteitag der Reform der Union.[75]

Vorausgegangen war dazu ein Referat von Dr. Rainer Barzel vor dem Bundesparteiausschuß vom 2. Juni 1962, welches über den geistigen Standort der Partei Klarheit schaffen, neue Akzente setzen und eine breite Diskussion in Gang bringen sollte. Auf dem Parteitag 1960 in Karlsruhe habe man bekundet "demütig vor Gott und dankbar dem deutschen

Volk in allen seinen Schichten" sei der Erfolg "jedermann sichtbar."[76] Barzel stellte die Frage: "Hatten und haben wir Erfolg über das Meß- und Sichtbare hinaus, auch vor dem selbst errichteten Gradmesser, nämlich der geistigen Neuorientierung?"[77] Barzel meinte, man habe auf dem Karlsruher Parteitag mit Recht als Grund der Kraft der Erfolge und der Einheit der CDU das christliche Fundament angegeben.[78] Bis 1962 sei aber eine Entwicklung eingetreten. Er wies darauf hin: "Wir können die Augen vor der Wirklichkeit nicht verschließen, zu der auch die Tatsachen gehören, daß man uns fragt, ob wir verbraucht seien; daß ein Kreuz auf einem Plakat oder in einem Versammlungslokal ebenso wie das "C" in unserem Namen immer weniger ausreiche, uns allein Profil und Führung zu geben; daß die Spontanität der Gründerjahre abklingt, daß eine neue Generation herangewachsen ist, die Weimar, Hitler, Krieg und Not nicht mehr elementar erlebt hat; daß die Not vergessen und Wohlfahrt selbstverständlich geworden ist, daß unser Volk soziologisch ein anderes Bild bietet, daß neue Themen und Aspekte und Weltpolitik beeinflussen; daß mehr nach Staat und Rente als nach Selbstvorsorge und Eigentum gerungen wird; daß Autorität wenig geliebt und die Gesellschaft dem Staat vorgezogen wird."[79] Barzel weist in diesem Zusammenhang auf pastoral-soziologische Untersuchungen beider Kirchen hin, wo ein rückläufiges religiöses Interesse zu verzeichnen ist.

Atomzeitalter und Automaten würden neue Bedingungen schaffen. Die Arbeitslust würde träger, Freizeit und Ansprüche größer, die Standkraft der menschlichen Person und eigenständige Originalität schwächer. Wirtschaftswissenschaftler wiesen auf das "Jenseits von Angebot und Nachfrage hin, beklagten Unruhe, Unrast, Angst, Einsamkeit und eine "unverkennbare Gefährdung des Lebensraumes des einzelnen" als Probleme, die der ökonomische Fortschritt zum Teil selber schaffe, aber selbst nicht lösen könne.[80] Hier solle sich die CDU mühen. Die Lösung sei nicht nur in verstärkter Politischer Bildung zu suchen, sondern staatliche Autorität und Würde müsse durch politischen Stil, durch emotional Ansprechendes geprägt wer-

den.[81] Barzel versuchte mit seinem Referat Akzente zu setzen, die eine breite Diskussion in Gang bringen sollte. "Es genügt für morgen noch weniger als bisher, bloß an die generelle Treue des "C" zu appellieren, wenn wir die Mehrheit wollen." [82]

Man wolle das "C" nicht streichen, sondern es mit Inhalt füllen und abklopfen auf seine Aussage für die Zukunft. Das "C" war und sei nichts Restauratives, nichts Penetrantes, Peinliches, Bigottes, Enges, Hinterwälderisches, sondern etwas der Wirklichkeit zugewandtes, Tolerantes, Weltoffenes, Weites wie Tiefes. Obwohl in den vergangenen Jahren die CDU auf der Grundlage des christlichen Sittengesetzes mehr als ein Jahrzehnt die Führung gehabt habe, müsse man sich der Erkenntnis stellen, daß die Spontanität der Gründerjahre abnehme, das "C" als vorwiegendes Motiv für die Wahl der CDU mehr und mehr verschwinde und die CDU kritischer, konkreter,von Sachfragen her und auf Personen hin beurteilt würden.[83] Barzel wies darauf hin, daß wohl gegenüber 1945 ein eher rückläufiges Interesse festzustellen, daß die stärkere Mobilität der Bevölkerung, die durch die Kriegsfolgen bewirkten Auflockerungen von Gebieten mit religiös einheitlicher Bevölkerung zugunsten einer starken Mischung und der Einbruch der Massenkommunikationsmittel in alle Räume Tatsachen seien.[84] Aus dieser Analyse geht zwar keine Abkehr vom Schöpfergott hervor, aber es ist eine größere Hinwendung zu Sachproblemen zu erkennen, als dies früher der Fall war. Die Tatsache der ausführlichen Diskussion um das "C" zeigte, daß die CDU ihre eindeutige christliche Orientierung bereits verlassen hatte. Allerdings sprach sich Adenauer während der Bundesparteitagsdebatte nochmals eindeutig für die "C"-Orientierung im herkömmlichen Sinne aus. "Es ist selbstverständlich: wir wollen keine kirchliche Partei sein, aber einem großen Teil der Volkes ist die Tradition des Christentums, ist der Geist des Christentums noch dasjenige, was ihn auch im täglichen Leben erfüllt ... Und die Leute, die so dem Geiste nach Christen sind und auf christlichem Boden stehen, das sind diejenigen, die wir in unserer Partei vereinigen wollen."[85]

Auch Gerstenmaier hebt die Bedeutung des Christlichen für die CDU hervor. Während Barzel politische Entscheidungen aus den zehn Geboten ableitete,[86] gab Gerstemaier jedoch zu bedenken, daß das Problem in der politischen und in der christlichen Ethik überhaupt offen sei, inwieweit die Heilige Schrift oder kirchliche Entscheidungen Material der politischen Entscheidungen sein müßten und sein könnten.Er sah das "C" als selbstkritisches Korrektiv an.[87] "Wir sind nicht frei, solange wir uns christlich nennen, unsere politischen Handlungen der Selbstkritik vom Christentum her, wie wir es gewissensmäßig verstehen, zu entziehen." [88] Man kam während des Parteitages zu keinem konkreten Ergebnis. Aus den Reden ging zwar eindeutig hervor, daß man an dem "C" als weltanschauliche Grundlage der CDU festhalten wollte,[89] aber es kam zu keinem daraus abgeleiteten Aktionsprogramm. Insbesondere wurde dies im bildungspolitischen Denken deutlich.

Der 12. Bundesparteitag 1964 wies die gleiche Unsicherheit hinsichtlich des christlichen Selbstverständnisses auf. Während Gerstenmaier in den fünfziger Jahren noch behauptet hatte,die CDU sei die Partei der Katholiken und der Protestanten, sagte er 1964, daß die CDU allen Glaubens- und Denkrichtungen eine "politische Heimat" bieten wolle.[90] Es zeigte sich, daß weltanschauliche Probleme immer mehr in den Hintergrund traten. Damit war auch für die Bildungspolitik ein Wandel eingetreten. Die neuen Kultusminister Hahn und Mikat, sowie Huber bei der CSU, bestimmten die Richtlinien der Bildungspolitik, die nicht mehr weltanschauliche Fragen in den Mittelpunkt ihrer bildungspolitischen Überlegungen stellten, sondern eine an Sachproblemen orientierte Bildungspolitik begannen.

Mikat sagte: "Christliche Kulturpolitik als Aufgabe einer staatstragenden Partei ist nicht mit spezifischen kulturpolitischen Forderungen einer Kirche zu identifizieren. ... Aber sie weiß, daß es nicht ihre Aufgabe als Partei sein kann und darf, spezifisch kirchliche Forderungen über den Weg staatlichen Zwanges - etwa über den Weg der Gesetzgebung - durchzusetzen." [91] Dies stand im Gegensatz zu Äußerungen von

Nachkriegspolitikern der CDU wie z.B. Christine Teusch, die gerade die Menschen über die "Schule in den Himmel" bringen wollte. Mikat betonte weiter, daß christliche Kulturpolitik nicht heiße, "Mission oder Verkündigung von staatlicher Seite der Kirche abzunehmen, sondern als Christ und aus christlicher Verantwortung heraus sachgerecht für die Gesamtheit des Volkes politisch zu entscheiden und zu handeln."[92] Er betont bewußt den Begriff der Sachgerechtigkeit. Auf dem 3. Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU 1964 betonte Mikat, daß zur Christlichkeit des Handelns auch die Berücksichtigung der Pluralität der Gesellschaft gehöre. Es gehöre dazu auch das volle Ja zur Toleranz, die die CDU auch von denen fordere, die an andere Wertvorstellungen gebunden seien.[93]

Auch Kultusminister Hahn wies auf die veränderten Verhältnisse hin. Das Bildungswesen bedürfe einer grundlegenden Veränderung. Es sei den Anforderungen des Atomzeitalters, der Automation und dem internationalen Kräftespiel der heutigen Menschheit auf der durch den Verkehr zusammengerückten Erde nicht mehr gerecht. Man müsse die christliche Kulturpolitik der veränderten Situation anpassen und weiterentwickeln, dürfe dabei aber nicht die christliche Anthropologie als Basis vergessen, wonach der Mensch ein Geschöpf Gottes sei.[94] Wie Mikat versucht auch Hahn seine neuen bildungspolitischen Vorstellungen im Ansatz christlich-theologisch zu untermauern.

3. Die Ursachen des Wertewandels in der CDU.

Auf dem 11. Bundesparteitag war ausführlich mit guten Vorsätzen über das "C" in der CDU diskutiert worden. Dies wurde auf den Kulturpolitischen Kongressen und auf dem folgenden Parteitag in abgeschwächter Form weitergeführt. Man hatte zwar ein Unbehagen und das Gefühl, daß die Diskussion nicht abgeschlossen sei, da man zu keinem konkreten Ergebnis gekommen war. Erst 1968 bei der Formulierung der 1. Fassung des Berliner Programmes wurde dieses Thema wieder diskutiert. Der Charakter des Programms wurde jedoch ein pragmatischer.

3.1. Die CDU und die Rationalisierungsdebatte.[95]

Bereits in den fünfziger Jahren wurde begonnen, in der Wirtschaft verstärkt Arbeitsplätze durch Maschinen zu ersetzen. Die Automatisierung als Krönung der Rationalisierung ließ bei Unternehmern und Arbeitnehmern Rückschlüsse auf einzelwirtschaftliche Folgen bezüglich der Arbeitsplätze zu. Der Amerikaner Friedrich Pollock definierte Automatisierung folgendermaßen: "Sie hat zum Ziel, die menschliche Arbeitskraft in den Funktionen der Bedienung, Steuerung und Überwachung von Maschinen sowie der Kontrolle der Produkte soweit durch Maschinen zu ersetzen, daß vom Beginn bis zur Beendigung des Arbeitsprozesses keine menschliche Hand das Produkt berührt. Zum erstenmal in der Geschichte der Mechanisierung ist es möglich, in weitem Umfang die Funktionen der Sinnesorgane des Menschen durch Maschinen ausführen zu lassen."[96]

In der SPD wurde das Verhältnis zwischen technischem und sozialem Wandel erkannt und der "Zweiten industriellen Revolution"[97] mit gemischten Gefühlen entgegengehen. Dieses mußte sich besonders auf das Bildungs- und Ausbildungswesen auswirken. Bereits 1956 wiesen Vertreter der SPD auf ihrem Parteitag auf die Chancen und Gefahren hin, die in der Automatisierung liegen könnten. Die britische Firma Lyons habe sich ein elektronisches Büro geschaffen, wo die Rechenmaschine Lohnzettel für 10 000 Beschäftigte in vier Stunden schreibe. Bislang hätten 37 vollbeschäftigte Angestellte diese Arbeit erledigt. Zudem regle sie die ganze Lagerhaltung für die Zentrale und alle Filialen, spare 1,2 Millionen Mark an bisherigen Angestelltengehältern und arbeite mehr als die Hälfte des Tages in Lohn für andere Unternehmungen und mache sich in weniger als einem Jahr bezahlt.[98]

Der wesentliche Grundzug der zweiten industriellen Revolution sei im Wandel der Gesellschaft begründet. Es handele sich um einen tiefen Eingriff von Wissenschaft und Forschung über Industrie und Produktion in die Lebensumstände der Menschen in der ganzen Welt, um die soziale Phase der industriellen Entwicklung.[99] Der Autor forderte, daß die Umsetzung von Arbeitskräften bei Rationalisierungsmaßnahmen sorgfältig

geplant werden müßten und kein "Aus-der-Bahn-werfen" zur Folge haben dürften. Leo Brandt forderte mehr Geld für Forschung und Ausbildung. Die Zahl der Weißbekittelten müsse im gleichen Maße zunehmen, wie die der Männer in blauen Arbeitsanzügen abnehme. Die Intelligenz der Angehörigen des Volkes reiche aus. Es fehle schlicht an Ausbildungsmöglichkeiten. Man müsse das Bildungs- und Ausbildungswesen reformieren. Man gebe im internationalen Vergleich zu wenig Geld für Bildung aus.[100]

Auch Carlo Schmid forderte in seinem Referat die Planung eines Bildungswesens, welches den Erfordernissen der Zweiten industriellen Revolution gerecht werden könne.

Planung heiße Berufslenkung, damit die jungen Leute nicht falsche Berufe auswählten, die in zehn bis zwanzig Jahren vielleicht keine praktikablen Berufe mehr sein könnten, sondern damit sie heute schon Berufe suchten, für die man sie in zehn und zwanzig Jahren brauchen werde. Diese Entwicklung wurde von der CDU erst sehr viel später gesehen.

Literatur zu Kapitel II

1 Hans-Helmuth Knütter, Aus der Defensive kaum herausgekommen. Die CDU/CSU und die Politische Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung, 2. Quartal 1977, S. 24.

2 Ebenda.

3 vgl. Ernst Deuerlein, CDU/CSU 1945-1957, Beiträge zur Zeitgeschichte, Köln 1957, S. 65.

4 Geoffrey Pridham, Christian Democracy in Western Germany. The CDU/CSU, 1945-1976, London 1977, S. 22.

5 Kölner Leitsätze, Vorläufiger Entwurf zu einem Programm, in: Ossip K. Flechtheim Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Zweiter Band, Berlin 1963, S. 30.

6 Geoffrey Pridham, a.a.O., S. 25.

7 Ebenda.

8 Aufruf und Parteiprogramm von Neheim-Hüsten vom 1. März 1946, in: Ossip K. Flechtheim, a.a.O., S. 50.

9 vgl. CDU (Hrsg.) Die Geschichte der CDU. Programm und Politik der CDU Deutschlands seit 1945, Bonn o.J. (1980), S. 7.

10 Helmuth Pütz, Die Christlich Demokratische Union, Bonn 1971, S. 13/14.

11 CDU (Hrsg.), Erster Parteitag der CDU Deutschlands, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950), S. 4.

12 Helmuth Pütz, Die CDU, a.a.O., S. 14.

13 CDU (Hrsg.), Erster Parteitag, a.a.O., S. 4.

14 CDU (Hrsg.), Die Geschichte der CDU, a.a.O., S. 8.

15 vgl. Günter Buchstab u. Klaus Gotto, Die Gründung der Union, München 1981, S. 103.

16 vgl. Ernst Deuerlein, a.a.O., S. 42.

17 Eugen Gerstenmaier auf dem 6. Bundesparteitag, zitiert nach: Ebenda.

18 vgl. Karl Buchheim, Geschichte der christlichen Parteien Deutschlands, München 1953, S. 448.

19 Ebenda.

20 vgl. Ebenda.

21 Bedenken rührten aus der früher nicht eindeutigen Haltung der katholischen Kirche zur Demokratie. Vgl. dazu das Kapitel über das Christentum und die Demokratie in dieser Arbeit.

22 vgl. Karl Buchheim, a.a.O., S. 431.

23 vgl. Karl Buchheim, a.a.O., S. 432.

24 vgl. Hans Buchheim,Die totalitäre Herrschaft des Nationalsozialismus, in: Günther Buchstab u. Klaus Gotto, a.a.O., S. 72.

25 Helmuth Pütz, a.a.O., S. 16/17.

26 Karl Buchheim, a.a.O., S.420.

27 vgl. Ebenda.

28 vgl. Hans Buchheim, a.a.O., S. 448.

29 Helmuth Pütz, a.a.O., S.17.

30 Ebenda.

31 Helmuth Pütz, a.a.O., S. 18.

32 Hans Harnoß, Albert Baumhauer u.a. Einführung, in: Konrad-Adenauer-Stiftung für Politische Bildung und Studienförderung e.V. (Hrsg.) Dokumente zur christlichen Demokratie, 1. Aufl., Band 2, Bonn 1969, S. 3.

33 CDU Köln (Hrsg.),Kölner Leitsätze Vorläufiger Entwurf zu einem Programm nach einer hektographierten Maschinenschrift im Archiv von Ossip K. Flechtheim, in: Ossip K. Flechtheim Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Band 2, Berlin 1963, S. 33.

34 Hans-Georg Wieck,Die Entstehung der CDU und die Wiederbegründung des Zentrums im Jahre 1945, Bonn 1953, S. 71.

35 Bruno Heck (Hrsg.),Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979, S. 65.

36 Ebenda, S. 85.

37 "Die Vorläufer der heutigen christlich-demokratischen Parteien sind nicht aus evangelischen Kreisen, sondern aus dem politischen und sozialen Katholizismus hervorgegangen..." Hans Maier,Revolution und Kirche Studien zur Frühgeschichte der christlichen Demokratie (1789-1901), 2. erweiterte Auflage, Freiburg i.Br. 1965, S. 17.

38 vgl. Alfred Hoffmann,Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD, Dissertation, Erlangen-Nürnberg, o.J. (1968), S. 111.

39 Schisma: Kirchenspaltung, bes. unter den Gegenpäpsten in Rom und Avignon (großes Schisma 1378-1417).

40 A. Morongiu,Il principio della democrazia e del consenso (Quod omnes tangit ab omnibus approbari debet): StG 8 (1962) S. 553-575.

41 Hubert Jedin (Hrsg.),Handbuch der Kirchengeschichte, Band III/2 Freiburg-Basel-Wien, 1968, S. 515.
auch: Karl August Fink Die konziliare Bewegung im späten Mittelalter, in: Konstanzer Arbeitskreis zur mittelalterlichen Geschichte (Hrsg.) Die Welt zur Zeit des Konstanzer Konzils Reichenau-Vorträge Reichenau 1964, Band 9, S. 123.

42 vgl. Friedrich Baethyen,Schisma und Konzilszeit Reichsreform und Habsburger Aufstieg, 4. Auflage, München 1980, S. 60.

43 Wilhelm Weber,Kirche und Demokratie, Katholische Soziallehre in Text und Kommentar, Heft 9, Köln 1978, S. 18.

44 langjähriger Berater von Pius XII (1939-1958)
vgl. Gustav Gundlach, S.J. Christliche Demokratie, in: Stimmen der Zeit 153 (1953/54), zitiert nach: Hans Maier Revolution und Kirche Studien zur Frühgeschichte der christlichen Demokratie (1789-1901), 2. erweiterte Auflage, Freiburg i.B. 1965, S. 294.
vgl. auch: Wilhelm Weber, a.a.O., S. 4.

45 Wilhelm Weber, a.a.O., S. 5.

46 Demokratie Lexikon für Theologie Freiburg 1959, 3. Band, S. 222 ff.

47 Wilhelm Weber, a.a.O., S. 6.

48 vgl. Pius XII,Weihnachts-Rundfunkbotschaft 1944, in: Texte zur katholischen Soziallehre, 3. Auflage, Kevelaer 1976, S. 169.

49 a.a.O., S. 172.

50 Leo XIII, Enzyklika "Libertas" vom 20. Juni 1888 gegen Ende. Zitiert nach: Wilhelm Weber, a.a.O., S.15.

51 vgl. Pius XII, a.a.O., S.169.

52 vgl. Wilhelm Weber, Kirche und Demokratie Katholische Soziallehre in Text und Kommentar, Heft 9, Köln 1978, S.21.

53 Hans Maier, Revolution und Kirche Studien zur Frühgeschichte der christlichen Demokratie (1789-1901), 2. erweiterte Auflage, Freiburg i.B. 1965, S. 13/14.

54 Helmuth Pütz, Die CDU, a.a.O., S. 21.

55 Union teilt mit, Nachrichten der CDU, Nr.4. Berlin 1.10.1947, Abschnitt Erziehung und Schule.

56 Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 43.

57 Helmuth Pütz, Vom christlichen Humanismus zur sozialen Bildungsgesellschaft, S. 145-171, in: Christliche Demokratie in Deutschland, Sankt Augustin 1978, S. 147.

58 Christine Teusch (1888-1968) stammte aus einem tiefgläubigen katholischen Elternhaus. Als Lehrerin wurde sie 1919 Abgeordnete der Weimarer Nationalversammlung für das Zentrum und blieb es bis 1933. Sie war aktiv im katholischen Mädchenschutzverband und bei den christlichen Gewerkschaften. Von 1933 bis 1936 kehrte sie in den Volksschuldienst der Stadt Köln zurück. Am 1.6.1936 wurde sie in den Ruhestand wegen dauernder Dienstunfähigkeit versetzt. Von November 1944 bis April 1945 war sie in Schutzhaft und wurde von den Amerikanern befreit. 1945 bis 1946 war sie Mitglied des beratenden Provinzialrates für Nordrhein. Vom 2. Oktober 1946 bis 1966 war sie Mitglied des Landtages von Nordrhein-Westfalen. Von 1947 bis 1954 war sie Kultusminister in Nordrhein-Westfalen.
aus: Historisches Archiv der Stadt Köln, Nachlaß von Christine Teusch.

59 Christine Teusch u. Dr. Karl Abraham, Das christliche Bildungsideal, in: CDU (Hrsg.) Politisches Jahrbuch der CDU 1950. Bonn (um 1951), S. 25ff, in: Günter-Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976, S. 10.

60 Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, a.a.O., S. 44.

61 Kulturpolitisches Programm der CDU für die britische Besatzungszone (Entwurf, wahrscheinlich um 1949, Masch. Manuskript, Korrektur der Schreibfehler im Zitat durch Pütz). Zitiert nach: Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 45.

62 Mathilde Gantenberg, Der Kulturpolitische Auftrag der CDU in: CDU (Hrsg.) Erster Parteitag der CDU Deutschlands, Goslar 20.-22.10.1950, S. 51.

63 Robert Tillmanns 1971, zitiert nach: Helmuth Pütz Die CDU, a.a.O., S. 23.

64 Leitsätze der CDU in Rheinland und Westfalen vom 2. September 1945, zitiert nach: Helmuth Pütz, Die CDU, a.a.O., S. 23/24.

65 Kulturpolitisches G rundsatzprogramm der CDU, Vertraulicher Entwurf für den Bundeskulturausschuß, vorgelegt von Prof. K. Holzamer und Dr. H. Ibach am 20.4.1952 (Hekt. Manuskript), S. 1, zitiert nach: Helmuth Pütz Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 45.

66 Robert Tillmanns, Standort und Aufgabe der CDU in: CDU (Hrsg.) zweiter Parteitag der CDU, Karlsruhe 18.-21.10.1951, Bonn o.J. 1951, S. 112.

67 Robert Tillmanns, a.a.O., S. 125.

68 Hermann Ehlers auf dem 4. Bundesparteitag, zitiert nach: Helmuth Pütz, Die CDU, Bonn, 1971, S. 28.

69 CDU (Hrsg.), Deutschland sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa, 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953).

70 Helmuth Pütz, Die CDU, Bonn 1971, S. 25.

71 Eugen Gerstenmaier, Wohlstand - Und was sonst? in: CDU (Hrsg.), 9. Bundesparteitag 26.-29. April 1960, Bonn o.J. (1960), S. 214.

72 Sitzung der Kulturpolitiker der Landtagsfraktion und der Bundestagsfraktion der CDU/CSU und des Bundeskulturausschusses am 5.7.1963, Protokoll (Hekt. Manuskript), S. 7, zitiert nach: Helmuth Pütz, Innerparteiliche Willensbildung Mainz 1974, S. 48.

73 vgl.: Helmuth Pütz, a.a.O., S. 52.

74 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, in: Helmuth Pütz Vom Christlichen Humanismus zur sozialen Bildungsgesellschaft, in: Konrad-Adenauer-Stiftung Christliche Demokratie in Deutschland, St. Augustin 1978, S. 149.

75 vgl. CDU (Hrsg.),11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962, Bonn o.J.(1962),S. 223.

76 vgl. CDU (Hrsg.),a.a.O., S. 331.

77 Ebenda.

78 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 322.

79 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 333.

80 Ebenda.

81 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 334.

82 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 336.

83 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 337.

84 Ebenda.

85 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 205.

86 Rainer Barzel, Rede in: CDU (Hrsg.) 11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962 Bonn o.J. (1962), S. 201.
vgl. auch: Alfred Hoffmann, Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD a.a.O., S. 265.

87 vgl. Eugen Gerstenmaier, Rede in: CDU (Hrsg.) 11. Bundesparteitag a.a.O., S. 206.
vgl. auch: Alfred Hoffmann, a.a.O., S. 265.

88 Eugen Gerstenmaier, a.a.O., S. 206.

89 Dies geschieht aus drei Gründen: 1. aus Überzeugung, 2. wegen des Werbewertes des "C-s", 3. wegen der klaren Abgrenzung gegenüber Sozialismus/Kommunismus.

90 Alfred Hoffmann, a.a.O., S. 269.

91 Paul Mikat, Rede vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964 in: CDU (Hrsg.) Zwischen Freiheit und Ordnung Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1964, S. 49.

92 Paul Mikat, a.a.O., S. 50.

93 Paul Mikat, Rede in: Presse- und Informationsdienst der CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg Bonn o.J. (1965), S. 20.

94 vgl. Hahn, Rede in: a.a.O., S. 32.

95 vgl. Die Debatte um die Mikroelektronik seit Mitte der siebziger Jahre, wo mittels moderner Informationstechnologien wie technisch-funktionaler Perfektionierung und Miniaturisierung von Bauelementen für Steuerungs- und Regelungsvorgängen befürchtet wird, daß sich die herkömmlichen Sozialstrukturen hochindustrieller Gesellschaften erheblich verändern werden.
vgl. dazu: Bernd Meier, Die Mikroelektronik. Anthropologische und sozioökonomische Aspekte der Anwendung einer neuen Technologie, Köln 1981.
vgl. auch: "Der Schweizer Arbeiter vom 29.4.1982" Die jüngste Studie des Club of Rome: Mikroelektronik. Auf Gedeih und Verderb, in: Deutscher Arbeitnehmer Verband (Hrsg.) Deutsche Arbeitnehmer Zeitung Nr. 5/6 Mai/Juni 1982, 28. Jahrgang, S. 1.

96 Carlo Schmid, "Die zweite industrielle Revolution" in: Vorstand der SPD (Hrsg.) Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 10.-14. Juli 1956 in München, Bonn o.J. (1956), S. 175.

97 vgl. Leo Brandt, Die zweite industrielle Revolution", in: Vorstand der SPD (Hrsg.) Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 10.-14. Juli 1956 in München, Bonn o.J. (1956), S. 148ff.

98 Leo Brandt, a.a.O., S. 151.

99 Leo Brandt, a.a.O., S. 153.

100 Leo Brandt, a.a.O., S. 159.

III. Die Vorstellungen der CDU/CSU zur Politischen Bildung in den sechziger und siebziger Jahren

1. Der gesamtpolitische Rahmen

Während die CDU in ihrer Entstehungszeit deutlich von politisch-ethischen Grundsätzen ausging, änderte sich dies in den sechziger Jahren. Die Fundierung in der christlichen Weltanschauung wurde immer mehr aufgegeben, je mehr die CDU in ihren Aufgaben in der Regierungsverantwortung hineinwuchs und pragmatische, d.h. tagespolitisch orientierte Politik machen mußte. Seit 1968, dem Entstehungsjahr des Berliner Programms, entwickelte sie sich deutlich zu einer Partei, bei der Programm und Tagespolitik eine gleichermaßen wichtige Rolle spielten.[1]

Der Mangel an Programmen wurde bis 1968 häufig durch Entschliessungen der Bundesparteitage, Erklärungen des Parteivorstandes und Resolutionen der CDU/CSU-Fraktion behoben. Während sich die CDU über viele Jahre in ihren programmatischen Äußerungen auf wenige Grundsätze beschränkte, ist sie seit 1968 wieder wie in ihrer Anfangszeit zu detaillierten Programmaussagen zurückgekehrt.

Hinsichtlich der Parteistruktur und -organisation ist bezeichnend, daß bis in die frühen sechziger Jahre der Parteiapparat der CDU eigentlich nur im Wahlkampf zum Bundestag in Erscheinung trat, sonst aber nicht als zentrales Willensbildungsorgan diente. Dies lag vor allem darin begründet, daß die eigentliche Entscheidungszentrale der CDU im Bundeskanzleramt lag. Von dort aus zog Konrad Adenauer die Fäden, so lange er Kanzleramt und Parteivorsitz in Personalunion bei sich vereinigte.[2]

Die CDU der Adenauer Ära wird als Interessenintegrationspartei verstanden, weil sie kein gruppenspezifisches Bewußtsein pflegte, sondern dahin tendierte, möglichst viele Gruppen und soziale Schichten in sich aufzunehmen und zu repräsentieren. Die Integration erfolgte also weniger programmatisch-ideologisch als vielmehr pragmatisch-politisch.[3]

Mit der Übernahme der Regierungsverantwortung verlor die Programmatik der CDU mehr an Bedeutung, Grundsatzdiskussionen wurden immer seltener, das Wort vom "Ende der Ideologien" wurde geprägt.

Für eine kritische Überprüfung der Grundlagen christdemokratischer Politik gab es keinen besonderen Anlaß, da die Wahlen auch ohnedies sehr erfolgreich ausfielen. Erst mit dem beginnenden Abbröckeln der Autorität Adenauers, ausgelöst durch die sog. Präsidentschaftskrise 1959, änderte sich die Situation. 1961 verlor die CDU ihre gerade zuvor (1957) gewonnene absolute Mehrheit und mußte mit der FDP eine Koalition eingehen. Der Streit um die erneute Kanzlerschaftskandidatur Adenauers, die Spiegel-Affäre und die dadurch ausgelöste Regierungskrise öffneten der Partei die Augen über ihren desolaten inneren Zustand. Reformwünsche richteten sich vor allem auf das zu erneuernde Selbstverständnis. Dennoch waren diese Reformwünsche jahrelang erfolglos.

Erschwert wurde diese Situation durch die umbrechende innenpolitische Situation der 2. Hälfte der sechziger Jahre. Krisenerscheinungen in der Wirtschaft und Politik, Bildung der Außerparlamentarischen Opposition, Antinotstandskampagnen, Studentenbewegung, Erfolge der NPD bei den Landtagswahlen ließen der CDU kaum Zeit zu einer geistigen Wiederbelebung. Den programmatischen Reformforderungen wurden auch während der großen Koalition nicht nachgegeben. Gerade während der großen Koalition war ein für heutige Verhältnisse hohes Maß an politischer Übereinstimmung besonders im Bereich der Bildungspolitik mit der SPD zu erkennen. Dieser bildungspolitische Konsens fand sich damals auch in der parteiinternen Diskussion wieder.

Die siebziger Jahre sind für die CDU/CSU durch eine vollkommen neue Situation gekennzeichnet, da die CDU 1969 auf die Oppositionsbank verwiesen wurde. Sie war zwar noch stärkste Fraktion, aber SPD und FDP konnten mit knapper Mehrheit die neue Koalitionsregierung unter Willy Brandt bilden. "Die CDU Parteiführung war durch diese schnelle Regierungsbildung überrumpelt worden, so daß sich die CDU nach zwanzig Jahren führender Regierungsbeteiligung überraschend und völlig un-

vorbereitet auf den Oppositionsbänken des Deutschen Bundestages wiederfand."[4]

In der Tat war die Mehrheit der SPD/FDP-Koalition sehr knapp. Beide verfügten zusammen über eine Mehrheit von nur 12 stimmberechtigten Abgeordneten.[5] "Die Unionsparteien fühlten sich um ihren Wahlsieg betrogen und zu Unrecht in die Oppositionsrolle gedrängt."[6] Nur langsam konnte sich die Partei an diese ihr ungewohnte Rolle gewöhnen.

Gleichzeitig setzte die Programmdiskussion ein und gewann für die Parteientwicklung wieder an Bedeutung. Dies wird besonders anhand des Berliner Programms in seiner ersten Fassung und bald darauf in seiner revidierten zweiten Fassung deutlich. Dennoch standen die ersten programmatischen Schritte der CDU noch zu sehr unter dem Eindruck, daß sie die Oppositionsrolle nur als kurzes Intermezzo spielen müsse. Das mißglückte Mißtrauensvotum sowie die der sozialliberale Koalition zu noch stärkerer Mehrheit verhelfenden vorgezogenen Bundestagswahlen 1972 führten endlich zu einer gesundenden Impulsgebung, die letztlich nach ausführlichen Programmdiskussionen zum Grundsatzprogramm der CDU führten.

Die CDU ist, wie alle politischen Parteien, kein starres Gebilde, sondern eine sich verändernde gesellschaftliche Gruppe. Ihre Arbeit und ihre Entwicklung hängen eng mit dem ständigen Wandel in der Politik zusammen. Deshalb ist es auch für diesen Zeitraum besonders wichtig, den gesamtpolitischen Rahmen zu schildern, da die bildungspolitischen Aussagen sonst aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen.

1.2 Der bildungspolitische Hintergrund

Während der fünfziger Jahre wurde unter dem Motto "keine Experimente, die Schule braucht ihre Ruhe" auf dem Gebiet der Schulreform so gut wie nichts getan. Von den politischen Parteien wurde die Gestaltung des Schulwesens als eine Art neutraler überparteilicher Bereich verstanden, den es freizuhalten galt von politischen Kontroversen. Die traditionelle Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems wurde von keiner der maßgeblichen Parteien in Frage gestellt. Gebräuchliche

Redewendungen, wie "Wie die Schule, so der Staat" oder "Die Schule von heute ist die Gesellschaft von morgen" weisen auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule hin.[7] Erst als Georg Picht durch seine Artikelserie in "Christ und Welt" im Februar 1964 auf die "deutsche Bildungskatastrophe" hinwies, begann sich das Bewußtsein der Notwendigkeit von Reformen durchzusetzen.

Picht wies darauf hin, daß die Bundesrepublik in der vergleichenden Schulstatistik am unteren Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal stehe.[8] Wenn nichts geschehe, müsse man in wenigen Jahren die schulpflichtigen Kinder wieder nach Hause schicken, weil es für sie weder Lehrer noch Klassenräume gebe. Gleichzeitig kritisierte Picht, daß in den meisten Ländern der Bundesrepublik immer noch die achtjährige Schulpflicht bestehe, während in Großbritannien schon jetzt zehn Jahre Schule Pflicht seien und ein elftes vorbereitet werde und Frankreich im Begriff sei, ein zehntes Pflichtschuljahr einzuführen. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern schneide die Bundesrepublik sowohl bei dem Alter wie auch beim prozentualen Anteil der Abiturienten am entsprechenden Altersjahrgang schlecht ab. Picht ging dabei von folgenden Zahlen aus:[9]

Land	typisches Alter	1970 (%)
Norwegen	19	22
Schweden	20	22
Frankreich	19	19
Österreich	18 1/2	14
Italien	18 1/2	12,5
Dänemark	18 1/2	11,5
Niederlande	19	9
Bundesrepublik	20	6,8

Er stützte sich bei seinen Aussagen auf eine Übersicht der OECD über die Planung der ihr angeschlossenen Länder, deren Hochschulreife-Niveau dem der Bundesrepublik in etwa entsprach. Danach wäre die Zahl der Abiturienten im internationalen Vergleich für 1970 äußerst niedrig gewesen. Picht hob hervor, daß

die Zahl der Abiturienten das geistige Potential eines Volkes darstelle und davon hinge gleichzeitig in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung ab. Anhand des folgenden internationalen Zahlenvergleichs der OECD über den Zuwachs an Abiturienten wurde die Situation noch deutlicher:

Zuwachs an Abiturienten[10]

Jugoslawien	1959	38,1	
	1970	94,4	148 %
Norwegen	1959	4,9	
	1970	13,o	165 %
Frankreich	1959	59,1	
	1970	150,o	154 %
Belgien	1959	10,4	
	1970	20,8	100 %
Schweden	1959	10,5	
	1970	25,o	138 %
Italien	1959	55,6	
	1970	116,6	110 %
Dänemark	1959	3,8	
	1970	8,5	124 %
Niederlande	1959	10,o	
	1970	20,o	100 %
Bundesrepublik Deutschland	1959	51,4	
	1970	53,3	4 %

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, schlug Picht ein "Notstandsprogramm" vor. Vorrangiges Ziel müsse danach die Vermehrung der Abiturienten sein, da nach den Berechnungen der Kultusminister zwei Drittel aller Abiturienten, also mindestens 90 % der Hochschulabsolventen Lehrer werden müßten, damit der Lehrerbedarf bis 1970 gedeckt werden könne.[11]

Das Notstandsprogramm umfaßt zwei Gruppen von Maßnahmen. Auf der einen Seite sollte binnen zehn Jahren vor allem das ländliche Schulwesen modernisiert, die Zahl der Abiturienten verdoppelt werden und die nötigen Lehrer ausgebildet werden.

Auf der anderen Seite sollte eine Neuordnung des Systems der Kultusverwaltungen entworfen werden, denn ohne politische Maßnahmen großen Stils sei der organisatorische Teil des Notstandsprogramms weder administrativ noch finanziell durchzusetzen.[12]

Ein weiteres wichtiges Ereignis im Jahre 1964 war die hundertste Sitzung der Kultusministerkonferenz am 5./6. März in Berlin, die jedoch in der Presse keine große Resonanz fand. Hier informierten sich die Kultusminister eingehend über die Bildungsplanung in den Ländern der OECD und forderten in der "Berliner Erklärung" insbesondere: eine Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen durch vermehrte und verbesserte Schuldbildung aller Art und eine Erhöhung der Zahl der gehobenen Abschlüsse.[13]

In vorsichtig formulierten Sätzen wurde darauf hingewiesen, daß die deutsche Kulturpolitik nach Abschluß der Periode des Wiederaufbaus nunmehr in einen Zeitabschnitt eingetreten sei, in dem die zunehmende europäische Integration und die in allen Staaten gleichlaufenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft verstärkt neue Impulse zur Weiterentwicklung der Schul- und Hochschulpolitik geben.[14]

Um eine größtmögliche Freizügigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen zu gewährleisten, sei es erforderlich, in der deutschen Öffentlichkeit die Gleichrangigkeit der Kulturausgaben mit den Verteidigungs- und Soziallasten nachdrücklicher als bisher zu fordern.[15]

Picht sah in dieser Kultusministerkonferenz einen kulturpolitischen Durchbruch: "Es könnte sein, daß der kulturpolitische Durchbruch, der in der Bundestagsdebatte unterblieben ist, auf der Kultusministerkonferenz wirklich geschah, und man tut niemandem unrecht, wenn man feststellt, daß dies das besondere Verdienst des gegenwärtigen Präsidenten der Konferenz, Professor Mikat, gewesen ist."[16] Dennoch kam von Seiten der Partei kein Programm, das zu dem Zeitpunkt hätte helfen können. Auf dem Parteitag in Hannover gab es zwar zum ersten Mal in der Geschichte der CDU einen kulturpolitischen

Arbeitskreis, in dem der Bildungsnotstand anerkannt wurde,aber es fehlte insgesamt ein bundeseinheitliches, mehrheitsfähiges bildungspolitisches Programm der Partei.

Ein bildungspolitisches Konzept gab es damals in einzelnen Bundesländern, z.B. in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, nicht aber auf Bundesebene, abgesehen davon, daß die Bildungspolitik insgesamt bei der CDU auf Bundesebene nur "geringe Priorität" besaß.[17] Während die SPD-Kultusminister in den Sitzungen der Kultusministerkonferenz fast immer geschlossen abstimmten, war dies bei der CDU nicht der Fall.Aus Düsseldorf und Stuttgart kamen zwar zu dieser Zeit entscheidende Anstöße, aber die anderen Länder hätten einem einheitlichen Konzept nicht zugestimmt.[18] Die Auswirkungen des Picht-Berichtes zeigten sich erst sehr viel langfristiger, indem seit 1969 Reformen durchgeführt wurden. Während sich die Zahl der Abiturienten verdreifachte, entwickelte sich die berufliche Bildung zum Stiefkind. Übertriebenes Prestige-Denken als Folge falsch verstandener Chancengleichheitsideologie führte zum Sturm auf die Universitäten, während Haupt- und Berufsschule zur "Restschule" wurden. Überfüllte Universitäten, Numerus Clausus nicht nur für Abiturienten, sondern auf allen Ebenen waren die Folge. In den siebziger Jahren begann die Auslese in einigen Bundesländern (z.B. Niedersachsen) bereits in der Orientierungsstufe, indem nur derjenige das Gymnasium besuchen konnte, der es geschafft hatte, im "A"-Kurs zu sein. Eltern konnten nicht mehr bestimmen, welche Schulform die Kinder besuchen sollten. Dies führte bereits bei jungen Schülern zu Leistungsstreß. Der Druck kam von allen Seiten: "Wenn Du nicht im 'A'-Kurs bleibst, kannst Du nicht aufs Gymnasium!" Das Arbeiten wurde zum erbarmungslosen Kampf um Zehntelnoten für den gewünschten Studienplatz, Konkurrenzdenken verdrängte Kooperationsbereitschaft, der qualifizierende Hauptschulabschluß reichte nicht mehr für die ersehnte Ausbildungsstelle. Das Ringen um Startplätze, um Notenvorsprünge beeinflußte das gesamte Schulwesen. Der Schüler sah sich unter Leistungszwang gestellt. Die zentrale pädagogische Aufgabe, nämlich den Menschen zur optimalen Entwicklung seiner Persönlichkeit zu verhelfen, verkümmerte. Fragen wie:"Macht die Schule unsere Kinder krank?"

oder "Wie kann die Überforderung der Kinder abgebaut werden?" waren ständig an der Tagesordnung.

Die Verantwortlichen für diese Bildungspolitik versuchten durch neue Reformen die alten zu reformieren. Diese Situation zeigte sich sowohl in CDU- als auch in SPD-regierten Ländern. Diese unerfreuliche Entwicklung führte zwar dazu, daß mehr Abiturienten die Schule verließen, aber jetzt waren es zu viele und daraus ergaben sich neue Probleme. Die Bildungsexpansion war schneller als erwartet an ihre organisatorischen und finanziellen Grenzen gestoßen. Die Ursachen liegen schlicht und einfach darin begründet, daß die OECD-Studie von 1963 den sogeannten "Pillenknick" noch nicht berücksichtigen konnte. Als Folge des "Pillenknicks" sanken die Schülerzahlen wieder, also wurden auch nicht mehr so viele Lehrer gebraucht und damit auch nicht so viele Abiturienten.

Ein weiterer Fehler lag darin, daß kein vernünftiges Augenmaß mehr vorhanden war, nachdem man einmal zu reformieren begonnen hatte. Die überspannte Bildungsexpansion hatte aber auch gleichzeitig dazu geführt, daß der stürmische Ausbau der Schulen und Hochschulen dem Ausbau und der Verbesserung der beruflichen Bildung Grenzen gesetzt hatte. Bildungsangebot und berufliche Erfordernisse waren nur unzureichend aufeinander abgestimmt. Im Kampf nach mehr Abiturienten, in der Konzentration auf allgemeine Bildung bei gleichzeitiger Ausblendung der beruflichen Bildung hatte die traditionelle deutsch-idealistische Bildungsidee nach Humboldt gesiegt. Bildung wurde mit Abitur und Akademikerstatus gleichgesetzt, wobei die berufliche Funktion übersehen wurde.[19]

2. Das christliche Menschenbild und der mündige Bürger als Bildungs- und Erziehungsziele

Die weltanschaulichen Grundlagen christdemokratischer Politik beruhen auch in den sechziger und siebziger Jahren auf dem christlichen Menschenbild. Dennoch wird ein Wandel sichtbar, wenn die Forderungen der CDU auf bildungspolitischem

Sektor mit denen aus der Gründungszeit verglichen werden. In den Anfangsjahren beruhte, wie bereits erwähnt, das politische Programm der CDU auf einem christlich-ethischen Fundament, welches das kultur- und bildungspolitische Leitmotiv bildete und die Verchristlichung der Bevölkerung zum Ziele hatte. In den sechziger Jahren mußte sich dieses Motiv eine Neuinterpretation gefallen lassen. "Der christliche Anspruch der CDU hat sich seit der Entstehungszeit, in der bei großen Teilen der CDU durchaus eine christliche Partei mit einer christlich motivierten Politik in einem christlich orientierten Staat gefordert war, bis heute erheblich gewandelt, wo lediglich von einer Partei aus christlicher Verantwortung gesprochen wird."[20] Dabei spielte eine wichtige Rolle, daß die persönlichen Erfahrungen aus dem Dritten Reich weit zurück lagen.Mikat erklärte dazu, daß die CDU-Bildungspolitiker damals weg wollten von einer ideologisch verkrusteten Politik und hin zu einer christlich fundierten Politik.[21] Im bildungspolitischen Bereich sollte Sachgerechtigkeit als Handlungsprinzip angesehen werden. Bildungspolitische Programme sollten zunächst praktisch erprobt werden. Erst dann sollte eine Entscheidung getroffen werden.[22]

Die moderne industrielle Welt wurde als eine dem Christen gestellte Aufgabe betrachtet, die zu erfüllen das Anliegen einer sachgerechten Bildungspolitik sei. Auf den kulturpolitischen Kongreßen bis 1964 setzten sich die Teilnehmer intensiv mit den religiösen Wertvorstellungen als alleiniger Ausgangspunkt aller bildungspolitischen Zielsetzungen auseinander, ohne zu einem klaren Ergebnis zu kommen. Erst der sogenannte "Martin-Plan"[23] von 1968 verzichtete auf die Ableitung der Bildungsziele von religiösen Wertvorstellungen. Stattdessen wurden als Bildungsziele darin genannt:

- jeden einzelnen fähig machen, berufliche Funktionen wahrzunehmen;
- ihn die Formen wertorientierten mitmenschlichen Handelns und Verhaltens einzuführen und

- in ihm die Bereitschaft wecken, in der politischen Wirklichkeit mit Konflikten leben zu können und die Konflikte gestalten zu wollen.[24]

1964 hatte Ludwig Huber auf dem Kulturpolitischen Kongreß den "mündigen Bürger" als alleiniges Bildungsziel noch abgelehnt. "Wir müssen auch das Erziehungsziel der SPD, den "mündigen Bürger" als zu eng ablehnen und an seine Stelle eine Formulierung setzen, die das Deutsche Institut für Bildung und Wissen geprägt hat: Ziel der Bildung und Erziehung ist der Mensch, der im Ringen um ein richtiges Verhältnis zu Gott, zu den Menschen und zur Welt eine Haltung gewonnen hat aus der heraus er im Leben und Handeln der Wirklichkeit gerecht wird und so in einer jeweils einmaligen Verwirklichung zur Vollendung seiner selbst kommt. Dieses Ziel ist niemals endgültig erreicht und gesichert; Bildung ist daher eine permanente Aufgabe, die nur von ihrem Ziel her definierbar ist."[25]

Dagegen orientiert Berthold Martin seinen Plan 1968 ausdrücklich am Bild des mündigen Menschen.[26] Wenngleich der Martin-Plan in seiner Gesamtheit auf dem 16. Bundesparteitag 1968 (Berliner Programm, 1. Fassung) auch keine mehrheitliche Gefolgschaft fand, so taucht doch seine Zielvorstellung von der Mündigkeit 1969 in den bildungspolitischen Leitsätzen "Schule und Hochschule von morgen" auf. Dabei handelt es sich um eine überarbeitete Fassung der Deidesheimer Leitsätze, die den Begriff Mündigkeit noch nicht enthalten. Ziel der Schule sollte danach sein, den jungen Menschen "Zur Mündigkeit und damit zur Toleranz, Urteilsfähigkeit und einer verantwortungsbewußten Handhabung seiner Freiheit"[27] zu erziehen.

Auch in den weiteren Programmen zeigt sich diese "Säkularisierung". Die Erziehung zu einer Verantwortung vor Gott war zwar keineswegs obsolet, erschien aber nur als traditionelles Ziel neben anderen. Die Hinweise auf eine christliche Ausrichtung der Bildungspolitik erfolgten nicht mehr ausdrücklich, sondern wurden allgemein formuliert. Dies zeigt sich deutlich in den Programmen. Das Berliner Programm, erster

(1968) und zweiter (1971) Fassung beschränkt sich auf die Feststellung: "Die CDU orientiert ihre Politik an den Grundsätzen christlicher Verantwortung."[28]

Als Grund für die Erstellung und Überarbeitung des Berliner Programms wurde die Profilierung gegenüber der SPD genannt und die Notwendigkeit,die "grundlegenden innergesellschaftlichen Veränderungen in der Bundesrepublik sowie die veränderte internationale Konstellation neu zu durchdenken und programmatisch zu verarbeiten ".[29] In dieser Entwicklung stand die CDU allerdings nicht allein. "Unübersehbar ist, daß bei allen Parteien in der Bundesrepublik im Vergleich zu den ersten Nachkriegsjahren die ethischen, weltanschaulichen oder ideologischen Grundpositionen der Politik damals zurücktraten zugunsten von politischem Zweckmäßigkeitsverhalten und demokratischem Machtbewußtsein."[30] Zurückgeführt wurde diese bemerkenswerte Haltungsänderung auf die Angst der Union, nach der Wahl mit ihren bisherigen Anschauungen unpopulär zu wirken. "Statt dessen zeigte sie (die CDU) sich allzu oft durch sozialistische Scheinerfolge irritiert und versuchte ihrerseits, die falschen Parolen zu kopieren."[31]

Selbst im kulturpolitischen Programm von 1976 schreibt sie im ersten Satz "Für die Union ist Bildungs- und Kulturpolitik zentraler Bestandteil einer zukunftsorientierten Gesellschaftspolitik."[32] Der Höhepunkt dieser Säkularisierung wurde wohl 1971 mit der Herausgabe des Berliner Programms, 2. Fassung, erreicht. Seither gibt es Anzeichen eines zunehmenden Gewichts der christlichen Leitidee. Auf Anregung Rainer Barzels wurde 1971 eine Grundsatzkommission eingesetzt, die sich intensiv mit der "C"-Diskussion beschäftigte. Bereits im ersten Bericht ging Richard von Weizsäcker näher auf "die Verantwortung des Christen in der Politik" ein und bezeichnete die Überzeugungen der Menschen als Privatsache. Der Hinweis darauf, daß die CDU "christliche Politik weder fordert noch verwirklicht" hob sehr ab von der Formulierung der "von Gott gesetzten Ordnung", eine frühere Forderung.

Auf dem 22. Bundesparteitag der CDU wurde in Hamburg beschlossen, ein Grundsatzprogramm zu erarbeiten. Obwohl auch in der Grundsatzprogrammkommission das Problem des christlichen Menschenbildes heftig diskutiert wurde, begnügte man sich bei der Mannheimer Erklärung mit einem Rückgriff auf das Berliner Programm, das durch den Zusatz ergänzt wurde, daß christliche Wertvorstellungen "Maßstab für das politische Handeln der Union"[34] seien. Erst 1976, als der Entwurf für ein Grundsatzprogramm der Öffentlichkeit vorgelegt wurde, zeigte sich eine Änderung. Darin wurde dem "Verständnis vom Menschen" eigens ein Kapitel gewidmet, aus dem deutlich hervorging, daß die Grundwerte, die im nächsten Kapitel gesondert behandelt werden, auf christlichem Glauben beruhen.

Es heißt darin: "Politik der Christlich-Demokratischen Union orientiert sich an den Grundsätzen christlicher Verantwortung. Aus christlichem Glauben läßt sich kein politisches Programm ableiten. Aber es gibt uns das Verständnis vom Menschen. ... Nach christlichem Glauben ist Gott der Grund von Sinn und Sein. Ihm verdankt der Mensch Ursprung und Ziel seines Lebens. Diese Erkenntnis befreit den Menschen vom Zwang, sich und der Welt einen letzten Sinn zu geben."[35]
Hier wird zum ersten Mal seit Jahren die Frage nach Gott und dem Sinn des Lebens neu gestellt. Viele CDU-Mitglieder und Funktionsträger hatten offenbar die Leitidee einer christlich fundierten Politik nicht vergessen. Auch bei der Frage nach dem Ziel der Bildung antwortet die CDU jetzt aus christlicher Motivation heraus. "In der Erziehung zu personaler Verantwortung hat auch die religiöse Frage ihren Platz. Schule darf nicht den Glauben an Gott erzwingen, aber sie soll die Frage nach dem Sinn des Lebens erfahren lassen, welche unausweichlich zum Menschen gehört."[36]

Auch das kulturpolitische Programm 1976 fordert zum ersten Mal seit den Hamburger Empfehlungen (1964) wieder die Erziehung "in Verantwortung vor Gott und dem Mitmenschen".[37]
Die Mündigkeit als Bildungsziel und Bildungsinhalt wird gefordert, indem die Selbständigkeit und Verantwortungsbereit-

schaft des einzelnen gefördert werden soll. In dem 1978 in Ludwigshafen verabschiedeten Grundsatzprogramm der CDU läßt sich wieder ein leichter Rückzug der christlichen Motivation nachweisen. Die freiheitliche Demokratie brauche Bürger, die selbständig urteilen und entscheiden könnten. Aufgabe von Erziehung und Bildung könne weder weltanschauliche Parteilichkeit noch wertneutrale Beliebigkeit sein. Der Mensch müsse lernen, seine Würde und Freiheit zu erkennen, Pflichten zu erfüllen und Rechte zu gebrauchen, Toleranz und Mitmenschlichkeit zu üben und den demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu bejahen.[38]

Im Gegensatz zum Entwurf von 1976 fehlt in diesem Abschnitt der Bezug zum christlichen Glauben. Die CDU fordert nicht, sondern "fördert auch die Pädagogik, die auch zur Verantwortung vor Gott erzieht."[39] Durch das zweimalige "auch" wird gezeigt, daß die CDU "auch" andere Bildungsziele wie z.B. Mündigkeit verfolgt.

Der Beschluß des 30. Bundesparteitages im November 1981 nennt im Kapitel I "Bildung und Erziehung als öffentliche Aufgabe" die Vermittlung von Werten und Normen als Ziel und verweist somit auf das Grundsatzprogramm, in dem diese aus der Sicht der Partei ausführlich dargestellt werden. In den Bildungszielen wird auf christliche Anschauung fast ganz verzichtet. Nur die Grundwerte des gesellschaftlichen Zusammenlebens erinnern mit den Begriffen "Wahrhaftigkeit" und "Nächstenliebe"[40] an die Lehren der Kirche.

3. Die Beteiligung der CDU an Schulreformen

3.1. Die Gesamtschule und das christdemokratische Bildungskonzept

Wie bereits beschrieben, waren Bildungsziele, Bildungsinhalte und Bildungsorganisationen in den sechziger Jahren Gegenstand öffentlicher Diskussion. Die Anforderungen der modernen technischen Zivilisation sowie bildungsökonomische Erwägungen gaben den Anstoß zu neuen Überlegungen, die insbesondere durch Georg Pichts "Bildungskatastrophe" ausgelöst wurden. Alle Parteien erkannten in der Folgezeit die Reformbedürftigkeit des Bildungswesens. Ein wichtiger Teil der bundesdeutschen Bildungsreform war die Forderung nach mehr

Durchlässigkeit im Bildungswesen. Letztlich wurde die Einführung der heute sehr umstrittenen Gesamtschule gefordert. Hauptverfechter dieses Gedankens der "Einheitsschule" war bereits im 19. Jahrhundert die deutsche Sozialdemokratie. Sie forderte dies immer wieder auf ihren Parteitagen. Auch in der ersten Weimarer Koalition bildete das Zentralthema ihrer Bildungspolitik die Einführung der Einheitsschule. Ihre Forderung nach der Integration der verschiedenen Schularten besteht bis heute und scheint von den historischen Veränderungen im Verlauf der letzten hundert Jahre unbeirrt zu sein. Die Forderung ergibt sich bei der SPD eigentlich zwangsläufig aus ihrer Interpretation des Gleichheitsbegriffes, letztlich aus ihrem Menschenbild. Entsprechend ihrer ideologischen Ausrichtung auf die klassenlose Gesellschaft und den umweltgeprägten Menschen ist die Forderung bei der SPD nur konsequent.

Aus dem christlichen Menschenbild als geistige Grundlage bei der CDU ergibt sich allerdings, daß die Individualnatur des Menschen eine besondere Rolle spielt. Daraus ergibt sich wiederum, daß es richtig ist, daß die CDU besonders auf die Unterschiedlichkeit der Begabungen, Leistungen und Fähigkeiten abstellt und damit einem differenzierten Bildungssystem den Vorzug gibt. Im Bestreben, dem Verlangen der Öffentlichkeit nach Reformen in der Bildungspolitik nachzukommen, traf der Gesamtschulgedanke der SPD in der CDU auf "offene Ohren". Bereits im Sommer 1967 versuchte der Referent im kulturpolitischen Büro der CDU/CSU, Ludolf Hermann, den Vorsitzenden der CDU-Fraktion im Landtag Nordrhein-Westfalen, Wilhelm Lenz, zu überzeugen, daß die CDU sich für die Gesamtschule einsetzen müsse, damit sie nicht das gleiche Debakel wie in der Konfessionsschule erlebe. Durchlässigkeit und Chancengleichheit könnten im dreigliedrigen Schulsystem nicht realisiert werden."[41]

Angesichts des Wandels in der Bildungspolitik bei der CDU, wonach Sachgerechtigkeit oberstes Handlungsprinzip sein sollte, zeigte sich auch Paul Mikat der Gesamtschulfrage gegenüber

offen und befürwortete Gesamtschulversuche, um sich dann aufgrund der praktischen Erfahrungen entscheiden zu können.[42]

1969 hatte Mikat geäußert, es sei durchaus denkbar, daß die Gesamtschule in der Bundesrepublik einmal Regelschule werde. Deshalb sollten Schulneubauten möglichst als Schulzentren errichtet werden. Die bauliche Lösung mache sowohl ein durchlässiges System des dreigliedrigen Schulwesens als auch ein integriertes Gesamtschulwesen möglich.[43]
1968 entwickelte der Vorsitzende des Arbeitskreises "Wissenschaft und Publizistik" der CDU/CSU-Fraktion, Martin, einen "Gesamtplan für das Schul- und Hochschulwesen", in dem er organisatorische Neuerungen wie Schulzentren, Ganztagsschulen und Gesamtschulversuche forderte.[44]

Insgesamt war die Haltung der CDU aber in der Gesamtschulfrage jedoch nicht eindeutig. So sah die CDU die Probleme beim vertikalen Schulaufbau und forderte: "In unserem dreigliedrigen Schulsystem ist die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen durch Übergangsmöglichkeiten und durch verstärkte Zusammenarbeit zu verbessern."[45]

Die ambivalente Haltung der CDU zur Gesamtschule zeigen auch die Deidesheimer Leitsätze. Darin entwickeln CDU und CSU ein Programm der "gegliederten Leistungsschule". Konkrete Punkte sind dann u.a. die Beibehaltung der Hauptschule, Realschule und Gymnasium, eine zweijährige getrennte Orientierungsstufe, Übergangsmöglichkeiten nach dem 4., 6., 9. und 10.Schuljahr, vertikale Durchlässigkeit bis zur Hochschule, Schulzentren und Gantagsschulen.[46] Die Gesamtschule oder Gesamtschulversuche finden in diesem Programm keine Erwähnung.

Aus den in Deidesheim entwickelten Vorschlägen wurde im Sommer 1969 das Programm "Schule und Hochschule von morgen". In diesem umfangreichen bildungspolitischen Programm der CDU ist in Erweiterung der Deidesheimer Leitsätze die Rede von Schulversuchen. Sachgerechte Bildungspolitik verlangt ein Schul- und Hochschulwesen, bei dem Bildungsinstitutionen und Bildungsinhalte mit dem Prozeß des technischen und sozialen Wandels ständig abgestimmt werden. Dazu bedarf es auch ergebnisoffener, wissenschaftlich kontrollierter Schulversuche,

die in ihrer personellen und sachlichen Ausstattung an die des übrigen Schulwesens angeglichen sind."[47]

Die CDU-Kultusminister stimmten auf der Kultusministerkonferenz vom 27.11.1969 zu, ein Experimentalprogramm für Schulversuche mit Gesamtschulen gemeinsam durchzuführen. Das Experimentalprogramm der Länder umfaßte Versuche entsprechend der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates vom 30./31.1.1969 zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" und Versuche mit kooperativen Schulen.[48] Diese Haltung setzte sich auch im Berliner Programm, 2. Fassung 1971, fort. Darin bekennt sich die CDU zu wissenschaftlich kontrollierten Schulversuchen mit Schulmodellen, insbesondere mit Formen von Gesamtschulen. Das Bildungssystem müsse neuen pädagogischen Erkenntnissen und sich ständig verändernden gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden.[49]

Ein halbes Jahr später wurde ein Schul- und Hochschulreformprogramm veröffentlicht. Danach sollte die Schulkonzeption der CDU durch ein System der leistungs- und begabungsgerechten Gruppierung für jeden Schüler zu einem qualifizierten Abschluß führen. Der neue Sekundarbereich überwinde die Dreigliedrigkeit durch einen übersichtlichen und durchlässigen Schulverbund.[50] Dieses Modell sollte die Unterscheidung zwischen allgemeiner, fachgebundener und Fachhochschulreife abbauen und durch ein System gleichwertiger berufs- und studienbezogener Abschlüsse (Abitur II) ersetzen.[51] Mit diesem Programm war wohl der Höhepunkt der Reformbestrebungen innerhalb der CDU erreicht.

Zu diesem Zeitpunkt war eine Annäherung an das Konzept der SPD nicht mehr zu übersehen. Außenstehende konnten hier den Eindruck gewinnen, die CDU wolle hinter der Reformeuphorie ihres politischen Gegners nicht zurückstehen. Die CSU war zu so weitreichender Annäherung allerdings nicht bereit. Dies zeigt sich besonders deutlich in ihrem CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft. Darin lehnt die CSU die "Einführung einer sozialistischen Einheitsschule" ab. Im Mittelpunkt dieser Konzeption stünde nicht mehr das Kind und die

Bildung, sondern die Ideologie, die Utopie von einer gleichgeschalteten Gesellschaft.[52]

Die CDU hielt jedoch an Schulversuchen mit Gesamtschulen fest, da sie sich durchaus vorstellen konnte, daß die Ergebnisse positiv sein würden. Paul Mikat, der Ende der sechziger Jahre ein starker Verfechter der Gesamtschulen war, sagte zum umstrittenen Ergebnis der Gesamtschule später: "Das Konzept der Gesamtschule ist von denjenigen zerstört worden, die es am meisten befürwortet hatten, da sie das Konzept mit Ideologie verknüpften und überzogene Forderungen, wie z.B. die Abschaffung von Zeugnissen, stellten."[53]

Ab 1972 zeigten sich einzelne Vertreter der CDU gegenüber der Bildungsreform skeptisch. So erklärte Rainer Barzel schon 1972 auf dem 20. Bundesparteitag, daß die Bildungsreform gescheitert sei.[54] Bis Mitte der siebziger Jahre sprach sich die CDU jedoch noch nicht eindeutig gegen die Gesamtschule aus. Erst als sich in der Praxis die Probleme der Gesamtschulen abzeichneten, begann sie gegen die Gesamtschule Stellung zu beziehen und kehrte letztlich zum gegliederten Schulsystem zurück. Dennoch zeigten sich auch in den siebziger Jahren noch unterschiedliche Entwicklungen. Während sich die CDU in Nordrhein-Westfalen eindeutig gegen die von der SPD und FDP geforderten kooperativen Schule für die Klassen fünf und sechs wandten, führte Kultusminister Werner Remmers in Niedersachsen die Orientierungsstufe ein, die fast identisch mit der in Nordrhein-Westfalen von der SPD propagierten kooperativen Schulen war. In Nordrhein-Westfalen lehnte die CDU die kooperative Schule ab, weil sie "ein Etikettenschwindel" sei. Nicht die Zusammenarbeit bestehender Schulen, sondern das "Zwischenstadium zur integrierten Gesamtschule" (Girgensohn) ist gewollt: Parteipolitische Ziele ersetzen pädagogische Verantwortung.[55]

In dem von den CDU/CSU-Kultusministern vorgelegten kulturpolitischen Programm von 1976 heißt es bezüglich der Gesamtschule: "In Versuchen mit verschiedenen Modellen von Gesamtschulen wird derzeit erprobt, ob in ihnen die Differenzierung

und Durchlässigkeit besser als in den bestehenden Schularten verwirklicht werden können. Neben den für die Schüler bedrückenden und schädlichen Auswirkungen der Massenschule zeigen sich zahlreiche ungelöste pädagogische und organisatorische Probleme, die eine Einführung der Gesamtschule als Regelschule nicht rechtfertigen."[56]

Die Diskussion um die Gesamtschule wurde 1979 erneut belebt, als es darum ging, den Bildungsgesamtplan von 1973 fortzusetzen. Darin hieß es, daß die Gesamtschule zur Regelschule werden und langfristig die Schulen des gegliederten Schulsystems ersetzen sollte. Um hier eindeutig Stellung zu beziehen, faßte die CDU ihre Position in den "Eckpunkten" zusammen, die am 18. Oktober 1979 in Fulda in der Fraktionsvorsitzendenkonferenz der CDU/CSU beschlossen wurden. Hier sprachen sich CDU/CSU eindeutig für das gegliederte Schulwesen aus. "Die bis heute vorliegenden Teilergebnisse der Modellversuche mit Gesamtschulen berechtigen nicht dazu, eine Gesamtschule als Regelschule einzuführen. Vielmehr muß der Abschluß der Modellversuche auf deren wissenschaftliche Auswertung abgewartet werden."[57] Die CDU/CSU möchte dagegen hohes Bildungsniveau, Leistungsfähigkeit, Begabungsorientierung, soziale Gerechtigkeit und Menschlichkeit der Schule, die nach ihrer Meinung nur durch vielfältige Bildungsgänge mit eigenständigem Profil, durch individuelle Förderung und Auslese zu gewährleisten sind, während die nivellierende Integration zu Leistungsabbau und Einschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten führe.[58]

Betrachtet man die neueren Aussagen der CDU, so offenbart sich heute ein weitgehender Reformverzicht. Schon 1979 votierte Helmut Kohl gegen ständig neue Experimente und für die notwendige Ruhe in den Schulen für ihren erzieherischen Auftrag. Er appellierte an die Partei, den Mut aufzubringen, Fehlentwicklungen nicht nur zu erkennen, sondern auch kompromißlos zu korrigieren.[59]

Angesichts des negativ bilanzierten Abschlusses der Modellversuche der Gesamtschule wird seitens der CDU keine Rede

mehr von dieser Schule als Regelschule sein, sondern sie wird sich auf innere Reformen ihres gegliederten Schulsystems konzentrieren.

3.2 Die Gesamthochschule

Es ist nicht möglich, hier alle Vorstellungen über Organisationsstrukturen aufzuführen, die gegen Ende der sechziger und im Verlaufe der siebziger Jahre in der Programmatik der CDU aufgetaucht und zumeist irgendwann wieder verschwunden sind. Eine einheitliche Linie ist sehr schwer zu finden. Die Reformbereitschaft der CDU war auf diesem Gebiet offenbar so groß, daß die Partei darüber später selbst irritiert war. Einige wenige Punkte weisen eine gewisse Konstanz auf. So verlangte das Berliner Programm von 1968 eine gemeinsame Planung und Finanzierung von Bund und Ländern bei Gründung neuer und beim Ausbau bestehender Hochschulen.[60]

Ferner war die Studienreform ein ständiges Thema, die wiederum als Mittel zum Abbau des Numerus clausus besonders für kürzere Studienzeiten sorgen sollte.[61] Die ursprüngliche uneingeschränkte Forderung nach Erweiterung der Kapazitäten der Hochschule fand 1976 ihre Grenze in der Erkenntnis, daß es angesichts des starken Geburtenrückganges nicht mehr vertretbar erscheint, die langfristige Ausbauplanung allein auf die in den folgenden Jahren noch steigende, dann aber absinkende Zahl von Studienbewerbern auszurichten. Selbst die befristete Überlastung der Hochschulen wurde als zumutbar angesehen.[62]

Interessanter war dagegen die auch im Bereich der Hochschulen festzustellende starke Bereitschaft der CDU zu Organisationsveränderungen zu Beginn der siebziger Jahre. Bereits das Berliner Programm von 1971 enthielt das auf dem Martin-Plan beruhende Konzept, Formen der integrierten Gesamthochschulen zu erproben.[63] Wenn dort nur ein Versuchsmodell ins Blickfeld gerückt wurde, so wurde bereits 1972 das konkrete Bestreben deutlich, dieses Modell zur Regel zu erheben und die verschiedenen Hochschulen zu kooperativen oder integierten

Gesamthochschulen zusammenzuführen, soweit es der Neuordnung der Studiengänge, einem differenzierteren Studienangebot und der Verbesserung der Forschung diene.[64] Damit hatte man sich sehr schnell über das System der gegliederten Hochschule hinweggesetzt, welches 1969 noch im Wahlprogramm gefordert wurde.[65]

In Abkehrung von dieser Reformstimmung bekannte sich die CDU in ihrem kulturpolitischen Programm 1976 wieder zu der Einsicht, daß die Mammuthochschule die Effizienz des Studiums gefährde und daß deshalb die Universitäten in ihrer Größe überschaubar bleiben sollten. Im Vordergrund der Hochschulreform müßte die innere Reform stehen.[66] 1980 distanzierte sich die CDU in ihren "Leitsätzen der CDU zur Hochschulforschung und Konsolidierung der Hochschulen" ganz deutlich von der Einführung der Gesamthochschule. "Ebenso müssen Bemühungen unternommen werden, wissenschaftsfremde Organisationsstrukturen abzubauen (z.B. Gesamthochschulen) und den Hochschulen eine ruhige und stetige Entwicklung zu ermöglichen.[67]

3.3 Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit?

Wer sich die Programme der CDU nach beiden genannten Begriffen ansieht, der findet Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre den Begriff Chancengleichheit; so im Berliner Programm von 1968[68] und 1971[69] im Schul- und Hochschulprogramm von 1971.[70] Während 1976 im kulturpolitischen Programm der CDU/CSU bereits von Chancengerechtigkeit[71] gesprochen wird, verwendet die CDU in ihrem Grundsatzprogrammentwurf 1976 weiterhin den Begriff Chancengleichheit.[72]

Ab 1976 ist die Chancengerechtigkeit das zentrale Schlüsselwort zum Verständnis christdemokratischer Bildungspolitik geworden. Die CDU distanziert sich jetzt von dem Begriff der Chancengleichheit. Aufgrund ihres christlichen Menschenbildes geht die CDU nicht wie die SPD davon aus, der Mensch werde primär durch seine Umwelt geprägt und daher biete nur die Einheitsbildung gleiche Chancen.

Die CDU beschreibt ihr Selbstverständnis im Grundsatzprogramm von 1978: "Wer die Menschen gleichmachen will, leugnet ihr zur freien Selbstbestimmung geschaffenes verantwortliches Wesen. Gerechtigkeit verlangt, Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln. Gerechtigkeit schließt die Anerkennung persönlicher Anstrengung und Leistung ein."[73]

Chancengerechtigkeit im Gegensatz zu Chancengleichheit bedeutet nach Auffassung der CDU nicht, daß jedem das gleiche offeriert werden soll,sondern daß jeder den ihm gemäßen Ausbildungsgang wählen und seine persönlichen Chancen ergreifen kann. Dementsprechend muß ein differenziertes Bildungssystem zur Verfügung stehen, welches jedem einzelnen die größtmögliche Flexibilität zugesteht, seine individuellen Bedürfnisse zu erfüllen. Das Angebot kann natürlich nur im Rahmen der finanziell verfügbaren Mittel und der organisatorischen Möglichkeiten durchgeführt werden.Die Entscheidung, ob Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit gefordert wird, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forderung nach Einführung der Gesamtschule als Regelschule. Im Mittelpunkt der Gesamtschulidee steht die Forderung nach Chancengleichheit, die in den Augen der Gesamtschulbefürworter im gegliederten Schulsystem nicht oder nur unzureichend verwirklicht wird.

Mit Chancengerechtigkeit sollen die gleichen Start-Voraussetzungen geschaffen werden, ohne materielle oder soziale Gerechtigkeit zu schaffen. Ungleichheit ist für die CDU eine Folge der Freiheit und eine Herausforderung an die Verantwortung des einzelnen zur freien Selbstbestimmung. Während das gegliederte Schulwesen von der Gleichwertigkeit des Unterschiedlichen ausgeht, ist die Gesamtschule in der Gefahr, jede Unterschiedlichkeit in Frage zu stellen, wenn nicht gar zu leugnen. Lothar Theodor Lemper lehnt die Gesamtschule mit folgender Begründung ab: "... daß die Förderung in der integrierten Form der Gesamtschule deshalb nicht hinreichend gegeben ist, weil in einem integrierten Unterricht leistungsfähige Schüler unterfordert und leistungsschwächere Schüler überfordert werden. Fazit: Überforderung und Unterforderung sind keine Förderung, sondern Nichtförderung, also das Gegenteil von Chancengleichheit."[74]

3.4 Von Irrwegen zurück zu einer eigenen Konzeption

Die Abwendung der CDU von der Gesamtschulidee und das Austauschen der Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit stehen also in unmittelbarem Zusammenhang und verlaufen auch ungefähr zeitlich parallel.

In der CDU hat sich auch in den siebziger Jahren ein Wandel vollzogen. Während sie etwa bis 1972 in ihren Reformvorstellungen mit der SPD um Anerkennung wetteiferte, trat sie dann in eine Besinnungsphase ein. Im Rahmen der Grundsatzüberlegungen überdachte sie auch das bildungspolitische Programm neu und prüfte es im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit ihrem Menschenbild. Wenn auch das christliche Menschenbild nie wieder eine so große Rolle spielte wie in der Nachkriegszeit, so gelang es der CDU doch, ihre bildungspolitischen Reformen an dem Grundverständnis vom Menschen und den Grundwerten zu messen und sich so anthropologisch eindeutig von den Vorstellungen der SPD zu trennen. Die Bildungsreformen sind für alle Parteien kein Ruhmesblatt. Die CDU muß sich deshalb von den ehemals von ihr propagierten Reformen distanzieren und ein Konzept vorlegen, das auch mit dem anthropologischen Ansatz der CDU vereinbar ist.

Die Anpassung der CDU an die Reformbewegung in der Bildungspolitik zu Beginn der siebziger Jahre und ihre konservative Besinnung bis hin zum Reformverzicht in der jüngsten Vergangenheit, lassen Widersprüchlichkeit und opportunistisches Verhalten erkennen. Die uneinheitliche Parteilinie entspricht dem Fehlen eines bildungspolitischen Konzepts. Angesichts des allgemeinen Reformwillens in der Bevölkerung, ausgelöst durch die Voraussagen einer "Bildungskatastrophe" von Georg Picht, mußte auch die CDU reagieren. Sie tat dies, indem sie die bereits seit langem von der SPD geforderten Reformen zum eigenen Konzept ernannte, statt ein eigenes zu schaffen und zu überprüfen, inwieweit die Reformwünsche der SPD mit den eigenen Grundsatzforderungen übereinstimmten. Angesichts der nun nicht mehr vorhandenen kritischen Opposition wurde eine Fehlentwicklung eingeleitet, die letztlich auf dem Rücken der Kinder ausgetragen wurde.

4. Bemühungen um ein zukunftsgerechtes Bildungskonzept in der Politischen Bildung

Für die Bildungspolitik der SPD mit ihrem Ziel grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen im Sinne des demokratischen Sozialismus stellt Politische Bildung ein wesentliches Element aller Erziehung unserer Zeit dar. "Freiheit und Demokratie in der industriellen Gesellschaft sind nur denkbar, wenn eine ständig wachsende Zahl von Menschen ein gesellschaftliches Bewußtsein entwickelt und zur Mitverantwortung bereit ist. Ein entscheidendes Mittel dazu ist die Politische Bildung im weitesten Sinne. Sie ist ein wesentliches Ziel aller Erziehung in unserer Zeit."[75]

Im Zuge des von der SPD intendierten Demokratisierungsprozesses soll Politische Bildung eingebrachte Lebenserfahrungen, Wissensvermittlung und konkrete Betätigung in politischer Aktion miteinander verknüpfen und sich emanzipatorisch auswirken, so daß eine solidarische Mitwirkung an der Gestaltung und Veränderung der Gesellschaft möglich wird.[76] Hieraus ergibt sich auch das Verständnis der SPD vom mündigen Bürger.

Völlig konträr steht dem die Auffassung der CDU gegenüber. Zwar erkennt die CDU im Laufe ihres Anpassungsprozesses Politische Bildung heute als gleichwertige Aufgabe der Weiterbildung an, aber sie lehnt es ausdrücklich ab, ihr ein so hohes Gewicht wie bei der SPD einzuräumen.[77] Die CDU befürchtet durch eine Überbetonung Politischer Bildung eine "einseitige Beeinflussung" des Adressaten durch "Ideologisierung und Indoktrination". Dies widerspreche dem Konzept pluraler Weiterbildung und "entmündige" den Bürger.[78]

4.1 Die Rolle der Politischen Bildung

Explizite Aussagen der CDU/CSU fallen auch in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre sehr spärlich aus. Zwar bieten die kulturpolitischen Kongresse Anfang der sechziger Jahre eine gute Möglichkeit, verstärkt auf die Politische Bildung

einzugehen, aber im Vordergrund stehen hier andere Probleme der Kultur- und Bildungspolitik. Auf dem ersten kulturpolitischen Kongreß legte Bruno Heck seine Vorstellungen zur Politischen Bildung dar. "Kenntnisse in Geschichte und Gesellschaft, im Wirtschafts- und Sozialleben sind notwendig und nützlich; sie machen Politische Bildung allein nicht aus. Politische Bildung muß auch sittliche Bildung sein; d.h. sie muß darum besorgt sein, die Familien, die Gesellschaft und den Staat in uns in Ordnung zu bringen und in Ordnung halten."[79] Auf dem gleichen Kongreß fordert Werner Schütz, daß Politische Bildung sittliche Bildung sein müsse, die in engstem Zusammenhang mit der Aufgabe der religiösen Erziehung und Bildung stehe."[80]

Diese Forderung manifestierte sich dann auch in den Empfehlungen des kulturpolitischen Kongresses. "Politische Bildung muß vor allem sittliche Bildung sein, sie hat der Stärkung der freiheitlich-demokratischen Ordnung unseres Staatswesens und der Versöhnung der Völker zu dienen."[81]

Auf dem zweiten kulturpolitischen Kongreß hielt Theodor Maunz eigens ein Referat zur Politischen Bildung. Auch hier wurde betont, daß die religiöse Bildung immer die Krönung aller Menschenbildung sein müsse.[82] Der Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages in Hannover war bestimmt durch eine intensive Auseinandersetzung um die Frage, was denn christliche Kulturpolitik sei. Paul Mikat brachte den Begriff der Sachgerechtigkeit in die Diskussion. Christliche Politik bedeute, als Christ aus christlicher Verantwortung heraus sachgerecht für die Gesamtheit des Volkes zu entscheiden und zu handeln.[83]

Ludwig Huber distanzierte sich klar von der Forderung der SPD, den "mündigen Bürger" als Erziehungsziel zu formulieren, und schloß sich einer Formulierung an, die das Deutsche Institut für Bildung und Wissen geprägt hatte: "Ziel der Bildung und Erziehung ist der Mensch, der im Ringen um ein richtiges Verhältnis zu Gott, zu den Menschen und zur Welt eine Haltung gewonnen hat, aus der heraus er im Leben und Handeln der Wirklichkeit gerecht wird und so in einer jeweils einmaligen Ver-

wirklichung zur Vollendung seiner selbst kommt. Dieses Ziel ist niemals endgültig erreicht und gesichert. Bildung ist daher eine permanente Aufgabe, die nur von ihrem Ziel her definierbar ist."[84]

Es ging also auf dem kulturpolitischen Kongreß im wesentlichen um Bildungsziele, bei denen die Diskussion um das "C" im Vordergrund stand. Daneben wurden einige schulorganisatorische Fragen behandelt, aber zur Politischen Bildung als Schulfach oder im Bereich der Weiterbildung äußerten sich die Bildungsexperten kaum.

Paul Mikat formulierte 1965 auf dem Parteitag zu den Bildungszielen, daß Kulturpolitik im eigentlichen und weitesten Sinne selber Gesellschaftspolitik sei,[85] eine Forderung, die von der SPD seit jeher so vertreten wurde.

In keinem der Parteiprogramme vom Ahlener Programm bis zum Grundsatzprogramm von 1978 wird die Politische Bildung besonders erwähnt. Obwohl die Politische Bildung zur Willensbildung des Volkes beitragen sollte, schien die CDU diesen Wert nicht erkannt zu haben. Auch in ihren programmatischen Äußerungen ging die CDU nicht sehr häufig auf den Begriff der Politischen Bildung ein. In ihrem bildungspolitischen Schwerpunktprogramm von 1972 erwähnte sie die Politische Bildung lediglich in einem Satz: "Sie (die Weiterbildung) muß neben der allgemeinen Bildung und berufsbezogenen Bildung auch die Politische Bildung einschließen."[86]

Im kulturpolitischen Programm von 1976 lehnt die CDU/CSU es ab, der Politischen Bildung ein "Sonderprivileg" zu Lasten anderer Lernfelder einzuräumen. Die CDU/CSU wandte sich insbesondere gegen Versuche einseitiger Beeinflussung der Teilnehmer. Ideologisierung und Indoktrination widersprächen dem Konzept pluraler Weiterbildung und entmündigten den Bürger.[87]

4.2 Grundlagen und Zielprojektionen zur Politischen Bildung

Im Jahre 1976 legten die CDU/CSU Kultusminister[88] ein Grundlagenpapier über die Ziele und Inhalte des schulischen poli-

tischen Unterrichts vor.[89] Autoren dieses Papiers waren Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor.

Es sollte das Vakuum an Aussage zur Politischen Bildung ausfüllen und auf die vorhandene Unsicherheit in manchen Bundesländern im Bereich der schulischen Politischen Bildung eingehen. Bei der Broschüre handelt es sich um ein klar durchstrukturiertes Konzept, welches auf einem sehr abstrakten Niveau abgehandelt wird. Der Inhalt ist deshalb eher für Curriculumforscher und Theoretiker der Politischen Bildung von Interesse als für den Praktiker der sich daraus ein konkretes Lehrprogramm ableiten möchte.

In darauffolgenden Programmbemühungen, etwa beim Grundsatzprogramm der CDU 1978 oder auf Bundesparteitagen kam es jedoch zu keiner zweiten Konkretisierung.

Die Autoren der Broschüre erheben den Anspruch, daß Politische Bildung auf eine "kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens"[90] ziele. Damit ist es der CDU/CSU erstmalig gelungen, wenigstens ein allgemeines Konzept zur Politischen Bildung vorzulegen. Im Vorspann der Broschüre erklären die Kultusminister, daß "die Grundpositionen, die Ziele und die daraus für den Unterricht sich ergebenden Konsequenzen offengelegt werden müßten", da es "keine wertneutrale Politische Bildung" gebe. Politische Bildung dürfe aber auch nicht indoktrinieren.[91]

Die etwa 30 Seiten umfassende Broschüre gliedert sich in drei Teile: 1. Positionsbeschreibung, 2. Ziele der Politischen Bildung und 3. didaktische Folgerungen. Im ersten Teil erklären die Autoren,daß Politik und Bildung nicht ohne Wertvorstellungen und Sinnorientierung auskommen könne, aber gerade die Vorstellungen von Wert und Sinn in der modernen Gesellschaft auseinander gingen. Politische Bildung müsse in der Schule zwar weltanschaulich neutral behandelt werden, aber die Grundlage unseres Verfassungsstaates seien nicht

wertneutral: "Da die Gewissensüberzeugungen seiner Bürger divergieren, bieten allgemeine und unumstrittene Werte, die der Staat nicht setzt, sondern vorfindet, Grundlagen für eine legitime Verfassungsordnung."[92]

Deshalb fordern die Autoren für die Politische Bildung, daß ihre Ziele in Orientierung an den Grundwerten unserer Verfassungsordnung entwickelt werden könnten und daß dies die einzige in unserer Gesellschaft allgemein annehmbare Zielorientierung im öffentlichen Schulwesen sei.[93] Oberster vorstaatlicher Wert sei die Menschenwürde. Dem Grundgesetz liege ein Menschenbild zugrunde, nach dem die personale Entfaltung des einzelnen auf normativ-institutionelle Sicherung durch die Gesamtheit angewiesen sei. Auch das Bundesverfassungsgericht hebt hervor, daß die Würde des Menschen oberster Wert sei. Der Mensch sei danach eine mit der Fähigkeit zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung begabte "Persönlichkeit". "... geistige Freiheit wird gewährleistet!"[94]

Die Autoren gehen ferner davon aus, daß sich aus dem Grundgesetz ein Bild vom Menschen als Person ergibt, konstituiert durch die Elemente Individualität, Sozialität und Geschichtlichkeit, wobei diese Begriffe ein Feld unaufhebbarer Spannungen bilden.[95] Für die Politische Bildung ziehen die Autoren daraus die Folgerungen:

- "Politische Bildung geschieht in erster Linie um des Bürgers (Schülers) willen, der zu seiner personalen Entfaltung der Orientierungshilfe in der komplexeren geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit bedarf. Sie geschieht aber auch um der Gesellschaft und ihrer politischen Ordnung willen, da der einzelne die politischen Entscheidungsprozesse zu beeinflussen vermag und beeinflussen soll.
- Politische Bildung orientiert sich in ihrem Ziel an der Personalität des Menschen. Sie geht von einem grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Sozialität, Überlieferung und Fortschritt aus.

- Personal orientierte Politische Bildung wächst aus einem Freiheitsverständnis, das den institutionellen Gehalt der Freiheitsrechte des Individuums und kollektivistischer Übersteigerung entfaltet.
- Personal orientierte Politische Bildung bedarf der Vermittlung von Kenntnissen über normativ-institutionelle Politische Bildung, über geschichtliche Voraussetzungen und gesellschaftlicher Bedingungen gegenwärtiger Politik.
- Die grundlegenden Wertbezüge der Verfassung müssen dialogisch und interpretierend dem Verständnis des Schülers als Hilfe zur Identifikation erschlossen werden."[96]

Auffällig ist, daß die personale Orientierung der Politischen Bildung mehrfach besonders betont wird. Gleichzeitig wird auch der Freiheitsbegriff des Grundgesetzes ausführlich beschrieben. Der rechtsstaatliche Schutz individueller Freiheit liege in der Ausgrenzung verfassungsgeschützter Sozial- und Individualbereiche aus der Politik.

Aufgabe der Politischen Bildung sei es, dem Bürger Institutionen, Funktionen und Prozesse politischer Systeme in bezug auf die Einlösung von Freiheitschancen zu vermitteln, ihn zu Beteiligung und aktiver Interessenvertretung im Rahmen repräsentativer demokratischer Strukturen zu motivieren und zu befähigen, ihm institutionelle und strukturelle Probleme und Defizite ebenso wie Verbesserungsmöglichkeiten auf dem Boden der verfassungsmäßigen Ordnung aufzuzeigen. Politische Bildung trage damit indirekt zur Verwirklichung der an demokratische politische Systeme heranzutragenden Grundforderung bei: offen sein für das politische Engagement jedes daran Interessierten.[97]

Die Autoren bekennen sich in der Broschüre auch zur pluralen Demokratie. Plurale Demokratie gehe davon aus, daß es das Gemeinwohl als präexistente, lediglich zu identifizierende und in Realität umzusetzende Größe nicht gebe. Der Verzicht auf inhaltlich fixierte Gemeinwohlbindung mache plurale Demokratie aber auch nicht wertneutral oder gar wertfrei.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Broschüre ist die Forderung nach Rationalität. Politische Bildung solle dem Schüler dazu verhelfen, Urteile über politische und soziale Sachverhalte möglichst rational zu fällen.[98] Die Autoren verwenden dabei den Begriff der normativen Rationalität. Sie gehen davon aus, daß pragmatische Urteile und Entscheidungen immer wertorientiert sind. Zur Rationalität gehört daher auch die Fähigkeit, Werturteile zu reflektieren.

Im Rahmen der Werturteile wird Rationalität auch durch die Fähigkeit bestimmt, Normen einerseits immer wieder nach ihrem Sinn zu befragen und sie zu diskutieren, sie gleichzeitig aber - solange sie auf Konsens beruhen - zu respektieren und als Daten sozialen und politischen Urteils und Verhaltens zu akzeptieren.[99] Ziel der Politischen Bildung solle auch die Identifizierung des Menschen mit dem Staat ermöglichen und fördern, wobei dies eine kritische Distanz zum jeweiligen Erscheinungsbild des Staates nicht ausschließe, da Kritikfähigkeit notwendig sei, wenn der Staat ein freiheitlicher bleiben solle.[100] Desweiteren solle Politische Bildung nach Auffassung der Autoren zum Handeln vorbereiten, sei aber nicht mit politischem Handeln identisch. Handeln als Übung im Bildungsprozeß oder als rationale Bewältigung von Konflikten im Schul- und Klassenverband solle sehr wohl gefördert werden, nicht jedoch die programmatische Erziehung zur Parteilichkeit, da Bildung ohne Distanz nicht möglich sei.[101] Die Belastung mit der vollen Verantwortung für die politische Praxis, in die Jugendliche damit gedrängt würden, sei unzumutbar und inhuman. Die Autoren lehnen deshalb die in anderen Konzepten der Politischen Bildung vielfach geforderte Politisierung des politischen Unterrichts im Sinne der Identifikation von Bildung und Aktion ab.

Mit Rationalität als Ziel der Politischen Bildung ist gemeint, daß der junge Mensch so weit wie möglich in die Lage versetzt werden soll, sein politisches Verhalten, sein Engagement und seine Entscheidung selbst zu begründen, anstatt unreflektiert zu handeln oder auf nur ideologische Begründungen anderer angewiesen zu sein.

4.3 Die Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung

Auf Vorschlag des Bundesvorsitzenden der CDU, Helmut Kohl, wurden im Jahre 1973 erste Vorbereitungen zur Bildung einer Arbeitsgruppe getroffen, die sich mit Problemen außerschulischer Politischer Bildung und Weiterbildung befassen sollte. Frau Ursula Benedix (MdB) erhielt vom Bundesvorstand den Auftrag, Fachleute zu gewinnen, die - aus Theorie oder Praxis kommend - Mitglieder einer Unionspartei sind oder dieser Partei nahestehen.[102] Die Ergebnisse des Arbeitskreises sollten direkt über die Vorsitzende Ursula Benedix an den Bundesvorstand zur Beratung und gegebenenfalls zur Verabschiedung weitergeleitet werden, oder aber den Weg über den Bundesfachausschuß Kulturpolitik in den Bundesvorstand nehmen.

Gleichzeitig sollten Ergebnisse über die Bundesgeschäftsstelle an die Parteisprecher weitergegeben werden, damit diese die Resultate in ihren Reden verbreiten könnten.[103] Diese Arbeitsgruppe arbeitete letztlich aber unabhängig von der CDU und wurde später der Akademie Eichholz angegliedert.

Auf der ersten konstituierenden Sitzung am 22.Juli 1974 kamen 35 Personen aus Bildungsstätten, Verbänden und Behörden zusammen. Um die Kommunikation mit den Institutionen in Bayern sicherzustellen, waren auch Vertreter aus Bayern als Mitglieder eingeladen worden. Ursula Benedix wurde auf der ersten Sitzung zur Vorsitzenden gewählt. Sie stellte in ihrem Einführungsreferat die Bedeutung des quartären Bildungsbereichs heraus. Gerade der Bereich der Politischen Bildung/Weiterbildung sei von der Bundespartei bislang vernachlässigt worden, und man wolle mit Hilfe der im Arbeitskreis versammelten Experten "verlorenes Terrain" zurückerobern.[104]

Der damalige Generalsekretär Kurt Biedenkopf, der bei der Sitzung anwesend war, führte aus, daß ein Hauptziel der Politischen Bildung sicherlich darin läge, zur Konsensbildung beizutragen; das hieße, es sollte nicht nur Wissen über die Verfassungsordnung, Parteienstruktur usw. vermittelt werden, sondern auch bewußt gemacht werden, daß ohne einen breiten Grundkonsens über die Ziele der Nation, des Staates demokratisches Regieren dauerhaft unmöglich sei.[105]

Als erste Aktivität des Arbeitskreises ist eine Expertentagung zu nennen, die vom 6.-9. Oktober 1974 stattfand und sich mit dem Thema "Zielvorstellungen der Politischen Bildung" befaßte. Er wurde von der gleichnamigen Kommission I vorbereitet. Die Grundlage für das Programm der Expertentagung bildeten folgende Fragen zur Politischen Bildung:

1. In wessen Interesse soll Politische Bildung stattfinden, und wie lassen sich diese Interessen möglichst konkret beschreiben?
2. Wie lassen sich Defizite an Politischer Bildung und deren reale Folgen konkret beschreiben?
3. Müssen Ziele Politischer Bildung für den Weiterbildungsbereich anders formuliert werden als für die Schule? Wenn ja, warum?
4. In welchem Verhältnis sehen wir die Politische Bildung zur politischen Aktion?
5. Wie und mit welchen Begründungen grenzen sich unsere Vorstellungen von Politischer Bildung ab vom anderweitig propagierten Prinzip der Parteilichkeit?
6. Wie sehen wir das Verhältnis zwischen der kognitiven und der affektiven Dimension in der Politischen Bildung?
7. Wie könnten von der CDU verantwortete, aber mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit propagierte Zielformulierungen für die Politische Bildung lauten?[106]

Als Fazit der Tagung wurde folgendes festgehalten:
Dem mit Absolutheitscharakter verbundenen Prinzip der Parteilichkeit müsse das Prinzip der Offenheit Politischer Bildung gegenübergestellt werden, und zwar als Gegenüber mehrerer miteinander konkurrierender Wertziele, deren Ausgleich durch Kompromiß gefunden werde. Unter verschiedenen Wertalternativen müsse jeder seine eigene subjektive Entscheidung treffen können. Die fundamentalen Wertprinzipien des Grundgesetzes müßten endlich wieder den Minimalkonsens in der Politischen Bildung ausmachen.[107]

Ein Ergebnis der dritten ordentlichen Sitzung war eine Beschließung auf der Grundlage eines von Professor Schorb

erarbeiteten Konzepts zur Weiterbildung. Diese wurde dem Bundeskulturausschuß als Diskussionsgrundlage vorgelegt, aber auch im Arbeitskreis mehrfach überarbeitet. Ferner stellte man fest, daß in der modernen Welt die Bildungsbedürfnisse des einzelnen Bürgers vermehrt zu berücksichtigen seien. Der Bürger bedürfe deshalb einer Unterstützung in Problemsituationen persönlicher, familiärer, gesellschaftlicher und politischer Art: durch die Erwachsenenbildung, die außerschulische Jugendbildung und im Berufsleben durch die formalisierte Fortbildung, die zu Abschlüssen führe.[108]

Die Sitzungen des Arbeitskreises fanden regelmäßig ungefähr dreimal jährlich statt. Neben der Klärung der Zielsetzung der Politischen Bildung und der Bemühung um ein Gegenkonzept zur emanzipatorischen Politischen Bildung diskutierte man in einer Untergruppe in den ersten Sitzungen auch darüber, ob der 17. Juni als Nationalfeiertag "Tag der deutschen Einheit" beibehalten werden sollte oder nicht.

Da sich in der politischen Szene nichts wesentlich verändert habe, sollte der Name beibehalten werden, da es ein Ziel der Politischen Bildung sei, den Willen zur Wiedervereinigung in der Bevölkerung wachzuhalten und neu zu beleben.[109]

In einer anderen Untergruppe untersuchte man, ob Beiträge in der Parteizeitung sowie in der Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" politisch ausgewogen seien. Man bemühte sich einzuwirken, indem man Autoren ausfindig machte, die den Positionen der Unionsparteien näher standen. Somit hoffte man, einen gewissen Ausgleich zu schaffen.[110]
Ferner wurden in den ersten acht Sitzungen zahlreiche Papiere zur Weiterbildung, außerschulischen Jugendbildung und anderen Gebieten der Bildungsplanung entworfen. Der Einfluß der Arbeitsgruppe Benedix auf die praktische Durchführung stellte sich jedoch als faktisch sehr gering heraus. In der 9. Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung befaßten sich die Mitglieder mit der bereits im vorausgegangenen Kapitel ausführlich besprochenen von den CDU/CSU-Kultusministern herausgegebenen Broschüre "Grundlagen und Zielprojektionen für

den Unterricht an Schulen" von Grosser, Hättich u.a., der sog. "Gelben Bibel". Ein Arbeitskreis wurde damit beauftragt zu untersuchen, inwieweit die Aussagen in der Broschüre auf die politische Erwachsenenbildung übertragbar seien.[111] Bei der Diskussion der vom Arbeitskreis vorgeschlagenen Ergänzung zu dieser Broschüre auf der 11. Sitzung kamen die Mitglieder zu dem Ergebnis, daß statt der Ergänzung ein eigenes Positionspapier erarbeitet werden sollte mit dem Arbeitstitel "Politische Bildung in der Erwachsenenbildung - Grundlagen und Zielprojektionen". Diese Schrift sollte ebenfalls von den CDU/CSU Kultusministern herausgegeben werden.[112]

Als Positionspapier zur "Politischen Erwachsenenbildung" wurde es im Dezember 1978 erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt.[113] Es sollte nach den Worten der Vorsitzenden Benedix den Dialog mit allen in der Erwachsenenbildung Tätigen beginnen, um einen "demokratischen Grundkonsens der Bürger zu finden".[114] Gerade weil der Grundkonsens der politischen"Erwachsenenbildner" mehr und mehr ins Wanken geraten sei, wolle das Papier falschverstandene Ansätze offenlegen und neue Definitionen anbieten.

Wie bereits die 1976 von der CDU/CSU herausgegebene Broschüre zur Politischen Bildung, die bereits erwähnte und sog. "Gelbe Bibel", so zeichnet sich auch dieses Positionspapier durch eine klare Frontstellung gegenüber der emanzipatorischen Pädagogik aus.
"Das Positionspapier zur politischen Erwachsenenbildung ist der Versuch eines Beitrages zur neuen Konsensbildung über die Ziele in der politischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland".[115] Die allgemeine Zielsetzung Politischer Bildung ist mit der bereits 1976 veröffentlichten Kultusministerbroschüre identisch und ebenfalls mit der geistigen Grundlage der Unionsparteien zu vereinbaren. Politische Erwachsenenbildung habe die Aufgabe der Stärkung eigenständiger Personalität unter dem Gesichtspunkt des Sich-Zurechtfindens unter Mitverantwortung in der sozialen und politischen Umwelt.[116]

Als ein wichtiges allgemeines Ziel politischer Erwachsenenbildung wird angestrebt, daß der einzelne soziale und politische Urteile rationaler bilden kann. Er müsse befähigt werden, die eigenen Urteile auf ihr Verhältnis zur sozialen und politischen Wirklichkeit hin zu überprüfen.[117] Dies ergebe sich aus dem grundgesetzlich verankerten Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Dieses Postulat sei nur in einer freiheitlichen Ordnung sinnvoll, da jede andere Ordnung das selbständige politische Urteil als zumindest störend diffamiere.[118]

Gleichzeitig müsse sich der einzelne aber auch seiner Abhängigkeiten bewußt werden. Sinnlose Abhängigkeiten sol der einzelne ablehnen, während er aber durchaus manche Abhängigkeit, die er als Bürger zu übernehmen habe, bejahen solle. Der Bürger müsse lernen, seine eigenen Interessen zu erkennen und zu artikulieren, dürfe dies jedoch nicht als ausschließliches und verabsolutiertes Ziel ansehen.[119]

Politische Erwachsenenbildung solle im weitesten Sinne helfen, daß der Bürger seine Rolle in der Demokratie wahrnehme. Darüber hinaus sei es wünschenswert, aber nicht notwendig, daß er sich im engeren Sinne politisch engagiere.[120] Politische Bildung habe ferner als Ziel die Kritikfähigkeit des Bürgers zu fördern. Dies solle aber nicht zu Fehlentscheidungen führen, wie zum Beispiel dort, wo unter der Bezeichnung "kritischer Bürger" vielfach nur noch der protestierende Bürger verstanden werde.[121]
Eindeutig spricht sich das Papier dafür aus, daß in der mit öffentlichen Mitteln geförderten Politischen Bildung das Grundgesetz als Grundkonsens angesehen werden muß. Politische Bildung könne durchaus konkurrierende Interessen und Zielsetzungen im Rahmen der Verfassungsordnung vermitteln, dürfe aber nicht konkurrierend sein zwischen Bejahung und Verneinung der Verfassung.[122]

Die politische Erwachsenenbildung solle sowohl durch öffentliche als auch durch private Träger durchgeführt werden. Der Staat und die Kommune sollten dafür sorgen, daß ein ausreichendes plurales Gesamtangebot geschaffen werde.[123] Dieses

Positionspapier wurde 1978 erstmals veröffentlicht und wurde im Februar 84 zusammen mit einem Papier zur Weiterbildung und einem Papier zur außerschulischen Jugendbildung publiziert.[124]

Das Papier zur außerschulischen Jugendbildung wurde im Anschluß an die erfolgreiche Veröffentlichung des Grundsatzpapieres über die politische Erwachsenenbildung der Arbeitsgruppe von CDU-Generalsekretär Heiner Geißler in Auftrag gegeben.[125]

Im Sommer 1983 wurde Gerhard Langguth zum Vorsitzenden gewählt, da Ursula Benedix die erste Aufgabe des Arbeitskreises, nämlich Kontakt zwischen Politikern und Experten zu schaffen, als erfüllt ansah und aus persönlichen Gründen zurücktrat. Für die zukünftige Arbeit sind einige Änderungen geplant. Es sollen nicht längere Papiere, sondern kürzere erarbeitet werden. Thematischer Schwerpunkt in der kommenden Zeit soll die Deutschland- und Friedenspolitik werden. Die Arbeitsgruppe will den Kontakt zwischen dem Fachgremium und den Parlamentariern verstärken, indem diese vor allem auch zu Fachsitzungen eingeladen werden sollen.[126] Gleichzeitig ist der Gesprächskreis fest in die neue Politische Akademie integriert.[127]

Der Arbeitskreis konzentrierte sich in seiner fast zehnjährigen Geschichte darauf, im Bereich der Politischen Bildung, der politischen Erwachsenenbildung und der Jugendbildung zu arbeiten und als kritischer Beobachter in der Politischen Bildung präsent zu sein. Er erarbeitete u.a. Konzepte zu Zielvorstellungen der Politischen Bildung, zur Realisierbarkeit von Bildungsurlaub und zu Grundsätzen einer praxisorientierten Ausbildung von Erwachsenenbildnern.

Die mühsam und sorgfältig erarbeiteten Konzepte hätten der CDU als inhaltlichen "brain trust" dienen können. Leider griffen die ausführenden Parteiorgane bei ihren Planungen nicht auf bereits in der Arbeitsgruppe vorhandenes unverarbeitetes Grundlagenmaterial zurück. Die ursprüngliche Absicht, die Ergebnisse über die Vorsitzende Ursula Benedix an den Bundesvorstand oder an den Bundeskulturausschuß weiterzuleiten,

damit sie Programm der CDU würden, erwies sich als schwer realisierbar. Die CDU hat bis heute die Arbeit des Arbeitskreises in keiner Publikation erwähnt. Das schwierige Verhältnis der CDU zum Arbeitskreis mag vor allem darin begründet liegen, daß die CDU (wie zu zeigen ist) ingesamt ein gebrochenes Verhältnis zur Politischen Bildung hat(te) und darum die Vorschläge der Arbeitsgruppe weder aufnehmen noch umsetzen konnte.

ARBEITSGRUPPE POLITISCHE BILDUNG/WEITERBILDUNG							
Leitung: Ursula Benedix							
Vorsitz:	Hättich	Vorsitz:	Tessmer	Vorsitz:	Gebauer	Vorsitz:	Oertel
Zielvorstellungen der Politischen Bildung		Erarbeitung einer Konzeption Bildungsurlaub		Organisation und Schaffung einer Personalreserve		Konzeption der Weiterbildung	
Geschäftsführer:	Pawlik (PAE)		Schäfer (PAE)		Posth (PAE)		v. Petersdorff (PAE)

Quelle: Schema erstellt nach Angaben aus der Anlage des Protokolls der konstituierenden Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung am 22. Juli 1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

Literatur zu Kapitel III.

1 vgl. Helmuth Pütz, Die Christlich Demokratische Union. Ämter und Organisationen der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1971, S. 76.

2 vgl. Rainer Kunz, Herbert Maier, Theo Stammen Programme der Politischen Parteien, München 1975, S. 121.

3 vgl. Rainzer Kunz u.a., a.a.O., S. 122.

4 CDU (Hrsg.), Die Geschichte der CDU, Bonn o.J., (1980), S. 75.

5 vgl. Hans-Joachim Veen, Opposition im Bundestag, Bonn 1976, S. 11.

6 Hans-Joachim Veen, a.a.O., S. 12.

7 Vgl. Peter Büchner, Schulreform durch Bürgerinitiative, München 1972, S. 11/12.

8 Vgl. Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Breisgau 1964, S. 16.

9 Georg Picht, a.a.O., S. 25.

10 OECD Third Survey, S. 1 in: Georg Picht a.a.O., S. 25.

11 Vgl. Georg Picht, a.a.O., S. 65.

12 Vgl. Georg Picht, a.a.O., S. 68.

13 Vgl. Erklärung der Kultusministerkonferenz anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung vom 5./6. März 1964, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, Bonn 1981, S. 96/97.

14 Vgl. Ebenda.

15 Vgl. Ebenda.

16 Georg Picht, a.a.O., S. 96.

17 Mündliches Interview mit Professor Paul Mikat am 25.10.83 in Bonn.

18 Ebenda.

19 Hans Maier, Bildung und Beruf - Ein Gegensatz? in: Lothar Bossle (Hrsg.) Konservative Bilanz der Reformjahre, Würzburg 1981, S. 345.

20 Helmuth Pütz,Die Christlich-Demokratische Union, Bonn 1971, S. 25.

21 Mündliches Interview mit Professor Paul Mikat am 25.10.83 in Bonn.

22 Ebenda.

23 Berthold Martin entwickelte 1968 einen Plan für das Schul- und Hochschulwesen. Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen ("Martin-Plan"), in: Akademischer Dienst - Kulturpolitische Informationen - 10. Jahrgang, Nr. 38, 19. September 1968, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976, S. 125 ff.

24 Berthold Martin, a.a.O., S. 135.

25 Referat von Kultusminister Ludwig Huber auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Hamburg am 9. und 10. November 1964, in: Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU in Hamburg am 9. und 10. November 1964, a.a.O., S. 19 ff.

26 Berthold Martin, a.a.O., S. 135.

27 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.),Schule und Hochschule von morgen, Bonn 1969, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) a.a.O., S. 177.

28 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.),Die Programme der CDU, Dokumentation, Bonn o.J. (1977), S. 43.

29 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.),Programm und Politik der Christlich Demokratischen Union Deutschlands seit 1945, Bonn o.J. (1980), S. 72.

30 Helmuth Pütz,Die Christlich Demokratische Union, Bonn 1971, S. 30.

31 Bruno Heck (Hrsg.),Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979, S. 11.

32 CDU (Hrsg.), Zum Thema Kulturpolitisches Programm 1976, Bonn o.J. (1976), S. 3.

33 CDU (Hrsg.),Die Geschichte der CDU, a.a.O., S. 177.

34 CDU (Hrsg.),Die Programm der CDU, Bonn o.J. (1977), S.127.

35 CDU (Hrsg.), Entwurf für ein Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands, Bonn 1976, S. 4.

36 CDU (Hrsg.), Entwurf für ein Grundsatzprogramm, a.a.O., S. 15.

37 CDU (Hrsg.), Zum Thema Kulturpolitisches Programm, a.a.O., S.8.

38 Vgl. Bruno Heck, (Hrsg.) Die CDU und ihr Programm, a.a.O., S. 186.

39 CDU (Hrsg.), Bildungspolitik für eine freiheitliche begabungsgerechte Bildung in einem gegliederten Schulwesen, Bonn o.J. (1979), S. 7.

40 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Mit der Jugend - Unser Land braucht einen neuen Anfang. Beschluß des 30. Bundesparteitages der Christlich Demokratischen Union Deutschlands in Hamburg, Bonn o.J. (1981), S. 18.

41 Brief von L. Hermann an Wilhelm Lenz vom 12.7.1967 (Masch. Kopie) zitiert nach: Helmuth Pütz Innerparteiliche Willensbildung a.a.O., S. 90.

42 Mündliches Interview mit Professor Paul Mikat am 25.10.83 in Bonn.

43 Vgl. Mikat fordert stärkeren Einfluß des Bundes auf das Bildungswesen, in: Die Welt, 11.11.1969, zitiert nach: Helmuth Pütz Innerparteiliche Willensbildung, a.a.O., S.91.

44 Vgl. Berthold Martin, Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen (1968), a.a.O., S. 131.

45 Berliner Programm (1968) in: Bruno Heck (Hrsg.), Die CDU und ihr Programm, a.a.O., S. 68.

46 Deidesheimer Leitsätze, Entwurf eines schul- und hochschulpolitischen Programmes Ziffer III, in: CDU Deutschlands (Hrsg.) Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU, Bad Godesberg 28. Februar bis 1. März 1969, Bonn o.J. (1969), S. 134 ff.

47 Bundesgeschäftsstelle der CDU Schule und Hochschule von morgen, Leitsätze der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands, Bonn o.J. (1969) Ziffer 7, in: Günter Scharfenberg Dokumente, a.a.O., S. 166.

48 Vgl. Vereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder zur Durchführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S. 129.

49 Das Berliner Programm (1971) Ziffer 30, in: Bruno Heck (Hrsg.), Die CDU und ihr Programm a.a.O., S. 90.

50 Vgl. CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, 1971, Ziffer 8, in: Günter Scharfenberg Dokumente, a.a.O., S. 190.

51 Vgl. CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, a.a.O. Ziffer 30, S. 193.

52 Vgl. CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft, in: Landesleitung der CSU München, Bundestagswahl 1969, Frühjahr 1969, Abschnitt Kulturpolitik S. 11 ff, in: Günter Scharfenberg, Dokumente a.a.O., S. 159 ff.

53 Mündliches Interview mit Professor Paul Mikat am 25.10.83 in Bonn.

54 Vgl. Rainer Barzel, Rede zum 20. Bundesparteitag am 9. Oktober 1972 in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) Bundesparteitagsprotokolle, Bonn 1972, S. 12.

55 Hanna-Renate Laurien, Nein zur Koop-Schule heißt: ja zu den Bildungschancen unserer Kinder!, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) CDU-Extra 11/1976 (1977), Bonn, S.1.

56 CDU/CSU Kultusminister zum Thema: Kulturpolitisches Programm 1976, Bonn o.J. (1976), S. 16.

57 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Zum Thema: Für eine freiheitliche und begabungsgerechte Bildung in einem gegliederten Schulwesen, Eckpunkte der CDU/CSU zur Bildungspolitik, Bonn o.J. (1978), S. 13.

58 Vgl. CDU (Hrsg.), Eckpunkte, a.a.O., S. 12/13.

59 Vgl. Helmuth Kohl, Rede auf dem 25. Bundesparteitag 1977 CDU (Hrsg.) Protokoll, Bonn 1977, S. 15.

60 Vgl. Berliner Programm 1968, Ziffer 45, in: Bruno Heck (Hrsg.) Die CDU und ihr Programm, a.a.O., S. 69.

61 Vgl. Kurt Georg Kiesinger, Sicher in die 70er Jahre, CDU 1969-1973 Wahlprogramm, Bonn o.J. (1969), Ziffer 8; Berliner Programm 1968, a.a.O., Ziffer 45 und 46, S. 69; CDU/CSU-Kultusminister, kulturpolitisches Programm 1976, Ziffer 14,3, a.a.O., S. 27/28.

62 Vgl. Deidesheimer Leitsätze 1969, a.a.O., Ziffer IV 1, S. 144 Berliner Programm 1971, Ziffer 44, a.a.O., S. 94; Schul- und Hochschulprogramm 1971, Ziffer 57, a.a.O., S. 198 (hier wird der Ausbau der Hochschulen gefordert); Kulturpolitisches Programm 1976, Ziffer 14.2., a.a.O., S. 26.

63 Vgl. Berliner Programm 1971, Ziffer 41, a.a.O., S. 93.

64 Vgl. CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Bildungspolitik auf klaren Wegen Ein Schwerpunktprogramm der CDU/CSU 1972, Bonn 1972, Ziffer III, in: Günter Scharfenberg Dokumente, a.a.O., 240 f.

65 Vgl. Kurt Georg Kiesinger, Wahlprogramm 1969-1973, Sicher in die 70er Jahre, Bonn o.J. Ziffer 8.

66 Vgl. Kulturpolitisches Programm 1976, a.a.O., Ziffer 14.3., S. 27/28.

67 CDU-Dokumentation Leitsätze der CDU zur Hochschulforschung und Konsolidierung der Hochschulen, verabschiedet vom Bundesfachausschuß Kulturpolitik der CDU, Bonn o.J. (1980), S. 3.

68 Berliner Programm 1968, a.a.O., Ziffer 43, S. 69.

69 Berliner Programm 1971, a.a.O., Ziffer 27, S. 90.

70 Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, 1971, a.a.O., Ziffer 3, S. 189.

71 Kulturpolitisches Programm a.a.O., Ziffer 1.1.

72 CDU-Grundsatzprogrammentwurf, a.a.O., Ziffer 24, S. 8 und Ziffer 38, S. 12.

73 Grundsatzprogramm der CDU (1978), a.a.O., Ziffer 28 und 29 S. 182.

74 Lothar Theodor Lemper, Probleme, Perspektiven und Positionen zur Bildungspolitik, Kommunalpolitische Vereinigung der CDU in Nordrhein-Westfalen e.V., Recklinghausen 1981, S. 36.

75 SPD (Hrsg.), Grundsatzprogramm der sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bad Godesberg 1959, Kapitel Grundforderungen für eine menschenwürdige Gesellschaft, S. 7.

76 Vgl. Lutz-Rainer Reuter/Bernhard Muszynski, Bildungspolitik Opladen 1980, S. 39.

77 Vgl. Kulturpolitisches Programm 1976, a.a.O., Ziffer 15, S. 29.

78 Vgl. Ebenda.

79 Bruno Heck, Referat auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen vom 28. bis 30. November 1960, in: CDU-Deutschland (Hrsg.), Erziehung, Bildung und Ausbildung, Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1961, S. 51.

80 Werner Schütz, Referat auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen vom 28. bis 30. November 1960 in: CDU-Deutschland (Hrsg.) Erziehung, Bildung und Ausbildung, a.a.O., S. 78.

81 Empfehlungen des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU 1960 in Gelsenkirchen, in: a.a.O., S. 228.

82 Theodor Maunz, Referat auf dem kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Augsburg vom 4. bis 6. November 1962 in: CDU-Deutschland (Hrsg.) Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1963, S. 37 ff. in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente, a.a.O., S. 61.

83 Vgl. Paul Mikat, Rede vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: CDU (Hrsg.) Zwischen Freiheit und Ordnung, Bonn 1964, S. 50.

84 Ludwig Huber, Referat auf dem 3. Kulturpolitischen Kongreß in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, Bonn 1965, S. 48.

85 Paul Mikat, Rede auf dem Bundesparteitag in: CDU-Deutschland (Hrsg.) CDU Bundesparteitag 1965, Bonn o.J. (1965) S. 660.

86 CDU-Bundesgeschäftsstelle, Bildungspolitik auf klaren Wegen. Ein Schwerpunktprogramm der CDU/CSU, Bonn, Oktober 1972, in: Günter Scharfenberg Dokumente a.a.O., S. 243.

87 Vgl. CDU/CSU Kultusminister (Hrsg.), Kulturpolitisches Programm 1976, a.a.O., S. 29.

88 CDU/CSU Kultusminister waren: Walter Braun, Wilhelm Hahn, Hans Maier, Werner Remmers, Werner Scherer und Bernhard Vogel.

89 Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter, Bernhard Sutor, Politische Bildung Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, in: Heinrich Oberreuter (Hrsg.), Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung, Stuttgart 1980, S. 131 ff. (im folgenden zitiert: Grosser, Hättich u.a. Gelbe Bibel) Die Schrift hat nach ihrer Veröffentlichung den Beinamen "Gelbe Bibel" erhalten.

90 Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 131.

91 Vgl. Ebenda.

92 Ebenda.

93 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 132.

94 Vgl. Ebenda.

95 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 133.

96 Ebenda und S. 134.

97 Vgl. Grosser, Hättich u.a.,Gelbe Bibel, a.a.O., S. 141.

98 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 148.

99 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 150

100 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 152.

101 Vgl. Grosser, Hättich u.a., Gelbe Bibel, a.a.O., S. 153.

102 Monika Windbergs, Die CDU/CSU und die Politische Bildung - Entwicklungen und Konzeptionen seit 1945, unveröffentlichte Magisterarbeit, Bonn 1978, S. 105.

103 Vgl. Protokoll über die Sitzung der Interims-Kommission Erwachsenenbildung vom 6. Mai 1974 in Eichholz, S. 1.

104 Vgl. Protokoll der konstituierenden Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung am 22. Juli 1974 in der Politischen Akademie Eichholz, S. 1 u. 2.

105 Vgl. Protokoll der konstituierenden Sitzung, a.a.O., S. 3.

106 Vgl. Protokoll von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellungen von der Politischen Bildung" vom 6.-9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

107 Vgl. Bericht von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellungen von der Politischen Bildung" vom 6.-9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz, S. 4.

108 Vgl. Vorlage der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung für die Bundeskulturausschußsitzung am 27.1.1975, S. 1.

109 Vgl. Vorstellungen der Arbeitsgruppe Politische Bildung/ Weiterbildung zum 17. Juni, ohne Datum (3.12.1974).

110 Vgl. Ergebnisprotokoll der 2. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung vom 3. Dezember 1974, S. 2 ff.

111 Vgl. Protokoll der 9. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung am 24.6.1976 in der Politischen Akademie Eichholz, S. 2.

112 Vgl. Protokoll der 11. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung am 4.3.1977 in der Politischen Akademie Eichholz, S. 2.

113 Vgl. Fritz Pirkl (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Positionspapier i.A. der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung, München 1978. (Akademie für Politik und Zeitgeschichte der Hanns-Seidel-Stiftung, Schriftenreihe, Heft 11).

114 Vgl. KAS (Hrsg.),Presseinfo vom 12.12.1978, S. 2.

115 Hans Bolewski, Bernhard Gebauer, Manfred Hättich u.a., Politische Erwachsenenbildung, Ein Positionspapier, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", 48/78, 2.12.78, S. 32.

116 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 16.

117 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 17.

118 Vgl. Ebenda.

119 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 28.

120 Vgl. Ebenda.

121 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 19.

122 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 20.

123 Vgl. Hans Bolewski u.a., a.a.O., S. 27.

124 Politische Bildung heute. Mit Beiträgen von Hans Bolewski u.a. Im Auftrag der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung hg. von Ursula Benedix-Engler und Gerd Langguth. Melle: Knoth 1984 (Konrad Adenauer Stiftung, Forschungsbericht 31).

125 Protokoll der 20. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung am 22. Juni 1979 in der Politischen Akademie Eichholz, S. 2.

126 Mündliche Mitteilung Jörg Gauger 30.8.1983 in der Politischen Akademie Eichholz.

127 KAS (Hrsg.), Jahresbericht 1982, o.O. u. o.J., (Sankt Augustin 1983), S. 15.

IV. Die Rolle der Politischen Bildung in den Parteiprogrammen und anderen programmatischen Aussagen

1. Die Parteiprogramme der CDU

1.1 Struktur und Stellenwert von Parteiprogrammen

Programme einer politischen Partei lassen sich aufteilen in Grundsatz-, Aktions-, Wahl- und Regierungsprogramme[1]. Sie sollen vor allem über den Charakter der politischen Parteien und deren Ziele Aufschluß geben.[2] "Die Programme der Parteien haben einerseits die Aufgabe, nach außen zu wirken und andererseits die Funktion, das innere Gefüge der Parteien zu gestalten. Nach außen richtet sich vor allem die Werbefunktion, die Aufgabe der Parteiprogramme neue Mitglieder anzusprechen und Wählerentscheidungen im Sinne der Partei herbeizuführen."[3] Ferner soll durch das Parteiprogramm eine Abgrenzung zu anderen Parteien geschaffen werden. Siegfried Hergt beschreibt den Inhalt der Grundsatzprogramme: "Grundsatzprogramme fassen den theoretischen, weltanschaulichen und prinzipiellen Standort einer Partei zusammen, legen Grundwerte fest und geben die für die Partei verbindliche Einschätzung der gesellschaftlichen Handlungsbedingung bekannt."[4] Dorothee Buchhaas kommt zu dem Schluß, daß langfristige und demnach zeitlich begrenzte Grundsatzprogrammatik die Willkürlichkeit politischer Einzelentscheidungen beschränke und zugleich die notwendige Flexibilität politischen Handelns gewährleiste. Damit seien die Rahmenbedingungen für die Erstellung von Aktionsprogrammen abgesteckt.[5]

Aktionsprogramme sollten eine Konkretisierung der Grundsatzprogramme für einen begrenzten Zeitraum darstellen.[6]

Parteiprogramme werden aus verschiedenartigen Motivationen erstellt. Sie können sowohl zur parteiinternen Interpretation beitragen, als auch das mangelhafte Funktionieren der eigentlichen Integrations- und Entscheidungsmechanismen kompensieren oder verdecken.[7] Programmdiskussionen können z.B. über

Personalauseinandersetzungen hinwegtäuschen. Hier handelt es sich dann deutlich um Ersatzfunktionen. Programme sind nicht unbedingt Ergebnisse prinzipieller Überlegungen, sondern müssen oft aus ihrem situations- und zeitbedingten Kontext verstanden werden. "Es ist anzunehmen, daß eine Oppositionspartei unter bestimmten Voraussetzungen programmatische Alternativen radikaler und deutlicher formuliert als eine Regierungspartei..."[8]

1.2 Die Programmentwicklung in der CDU

Jede Programmatik wird durch das sie umgebende politisch-historische Geschehen beeinflußt. Dies war auch bei der CDU der Fall. Die CDU hat ihren eigentlichen Ursprung nicht im Programm. Bis 1978 verzichtet sie sogar ganz auf ein Grundsatzprogramm. Die früheren Programme (meist Aktionsprogramme) waren eher situationsbezogen. Man findet die programmatischen Bestrebungen kaum oder nur episodenhaft in schriftlichen Erklärungen. So z.B. haben die vielen Gründungsaufrufe programmatischen Charakter. Als offizielle erste Programme werden angeführt das Programm für die britische Besatzungszone von 1946 - nach seinem Entstehungsort Neheim-Hüsten benannt - sowie das Ahlener Programm. Aus beiden Programmen geht, dem "Zeitgeist" entsprechend, das Ringen um eine geeignete Wirtschaftsordnung hervor. Dennoch geht es nicht um eine Interpretation einzelner Texte, deren Zusammenfassung die CDU-Programmatik ergibt. "Die Christlich-Demokratische Union Deutschlands ist vielmehr aus Idee, Ethos und Geist gezeugt; so war sie Programm lange, ehe sie Programme entwarf; so war sie in viel umfassenderem Sinn Programm, als es sich in ihren Deklarationen niedergeschlagen hat."[9]

Ein wesentlicher Grund ist wohl darin zu sehen, daß zu Beginn der sechziger Jahre der Parteiapparat der CDU eher kraftlos war. Die eigentliche Entscheidungs- und Willensbildungszentrale der Partei lag im Bundeskanzleramt, von wo aus Konrad Adenauer die Fäden zog, solange er Kanzleramt und Parteivorsitz in Personalunion auf sich vereinigte.

Die CDU der Adenauer-Ära wird als "Interessenintegrationspartei" beschrieben, weil sie kein besonders gruppenspezifisches Bewußtsein pflegte, sondern vielmehr dahin tendierte, möglichst viele Gruppen und soziale Schichten mit ihren oft divergierenden Interessenrichtungen und Ansprüchen in sich aufzunehmen und zu repräsentieren. Die Integration erfolgte daher weniger programmatisch-ideologisch als vielmehr pragmatisch-politisch.[10]

Mit der Übernahme der Regierung verlor die Programmatik der CDU noch mehr an Bedeutung. Grundsatzdiskussionen wurden immer seltener. Man sprach insgesamt von einem "Ende der Ideologien". Immer größer werdende Wahlerfolge täuschten über die Notwendigkeit hinweg, über die eigentlichen Grundsätze der Partei nachzudenken. Erst durch den allmählichen Autoritätsverlust Adenauers wurde sich die Partei ihres desolaten inneren Zustandes bewußt. Reformwünsche richteten sich vor allem auf ein zu erneuerndes Selbstverständnis der Partei. Man wollte ein "eigenes geistiges Profil", und mit Blick auf die Zukunft stellte man fest, daß ein neues gesellschaftspolitisches Konzept fehlte.

Ludwig Erhard scheiterte mit seiner Idee der "Formierten Gesellschaft" verbunden mit dem Konzept eines "Deutschen Gemeinschaftswerkes".[11] In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre gab die schwierige innenpolitische Situation der Partei kaum eine Chance zur geistigen Wiederbelebung. Die Bewältigung der Krisenerscheinungen in Wirtschaft und Politik, die Bildung der außerparlamentarischen Opposition sowie die Studentenbewegung erforderten bereits außerordentliche Kraft seitens der Partei.

So überdauerten die programmatischen Reformvorhaben auch die Zeit der großen Koalition. Diese letzte Periode christdemokratischer Regierungspolitik war gekennzeichnet durch ein - für heutige Verhältnisse - hohes Maß an politischer Übereinstimmung auch im Bereich der Bildungspolitik mit der SPD. Der bildungspolitische "Konkurs" in der großen Koalition hielt damals auch die parteiinternen Diskussionen um die Bildungsreform im Zaum, obwohl die Äußerungen Georg Pichts

über die Bildungskatastrophe ihre Wirkung nicht verfehlt hatten.

Erst mit dem Ausscheiden aus der Regierungsverantwortung 1969 setzte die Programmdiskussion bei der CDU neu ein, obwohl die CDU noch zu sehr davon überzeugt war, die Oppositionsrolle nur für kurze Zeit spielen zu müssen.

Das mißglückte Mißtrauensvotum sowie die vorgezogenen Bundestagswahlen von 1972, die der sozial-liberalen Koalition zu noch größerer Mehrheit verhalfen, führten zu einer neuen Impulsgebung, wie sich dies in den verschiedenen Dokumenten niedergeschlagen hat und schließlich zum Grundsatzprogramm führte. Die CDU ist, wie alle politischen Parteien, kein starres Gebilde, sondern eine sich verändernde gesellschaftliche Gruppe. Ihre Arbeit und ihre Entwicklung hängen eng mit dem ständigen Wandel in der Politik zusammen. Ohne den oben skizzierten Hintergrund würden die programmatischen Aussagen der CDU - auch im Bereich der Bildungspolitik - als aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen.

1.3 Die Bedeutung der Politischen Bildung bzw. der Bildungs- und Kulturpolitik in den Programmen der CDU

Untersucht man die ersten schriftlichen programmatischen Äußerungen der CDU von 1945, so stellt man fest, daß sowohl in dem "Aufruf an das Deutsche Volk"[12] als auch in den "Kölner Leitsätzen erster[13] und zweiter Fassung"[14] und in den "Frankfurter Leitsätzen"[15] wichtige Punkte identisch sind. In allen drei Programmen wird deutlich, daß die christliche Weltanschauung Grundlage für die gesamte Arbeit sein sollte. Dies manifestiert sich auch in der Forderung nach dem Recht der Eltern auf Erziehung der Kinder, die ebenfalls aus allen drei Programmen zu ersehen ist. "Das Recht der Eltern auf die Erziehung der Kinder muß gewahrt werden, die Jugend in Ehrfurcht vor Gott, vor Alter und Erfahrung erzogen werden."[16] Gleichzeitig wird damit sowohl direkt als auch indirekt die Forderung nach einer Bekenntnisschule verbunden. "Das natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder ist die

Grundlage der Schule. Diese gewährleistet die Bekenntnisschule für alle vom Staat anerkannten Religionsgemeinschaften wie auch die christliche Gemeinschaftsschule mit konfessionellem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach."[17]

Deshalb sollte die Einrichtung und Führung von Privatschulen den christlichen und anderen weltanschaulichen Gruppen gestattet werden. Der bekenntnismäßige Religionsunterricht sollte in allen Schulen ordentliches Lehrfach sein. Die "Frankfurter Leitsätze" gingen besonders intensiv auf die Kultur- und Bildungspolitik ein. Ein Viertel des Programms waren diesem Thema gewidmet.

In dem Programm von Neheim-Hüsten[18] forderte die CDU erneut eine Rückkehr zu den Grundlagen christlich-abendländischer Kultur und "weltanschauliche Gestaltung des Schulwesens nach dem Willen der Erziehungsberechtigten, der Eltern."[19] Auch hier wurde den schul- und bildungspolitischen Belangen noch beachtlicher Raum gegeben. Dagegen befaßte sich das "Ahlener Programm" von 1947 mit Wirtschaftspolitik und die "Düsseldorfer Leitsätze" von 1949 ergänzend mit Sozialpolitik. Das Hamburger Programm von 1953 wurde in den Schriften der CDU als Grundsatzprogramm aufgeführt und hatte bis 1968, bis das Berliner Programm verabschiedet wurde, diesen Charakter. Ursprünglich war es lediglich für die Arbeit der CDU in der zweiten Legislaturperiode gedacht und äußerte sich zu den nächstliegenden Problemen. Im Hamburger Programm 1953 befaßte sich nur ein Abschnitt "Unsere Forderung für die Jugend" mit der Berufsausbildung. Es wurde ein Jugendarbeitsschutzgesetz und ein Berufsausbildungsgesetz gefordert. Im Jahre 1954 wurden vom Bundesvorstand der CDU die "Kulturpolitischen Grundsätze[20] verabschiedet. In diesen wurde nochmals betont, daß die Kulturpolitik niemals ein politischer Bereich neben dem anderen, sondern der wirkende Mittelpunkt sei, von dem aus erst alle anderen Bereiche in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat ihre Gestaltung gewinnen.[21] "Die geistige Kraft des christlichen Glaubens muß alle Lebensgebiete durchdringen."[22] Es wurde von aller Bildungs- und Erziehungsarbeit die Verwirklichung und die Verlebendigung dieses christlich-abend-

ländischen Kulturerbes verlangt.[23] Gleichzeitig wurde wieder großer Wert auf das Elternrecht und auf die Errichtung von Privatschulen als Gegensatz zum öffentlichen Schulmonopol gelegt.

Erst 15 Jahre später, nachdem das Hamburger Programm verabschiedet worden war, setzte 1968 in der CDU wieder programmatische Neubesinnung ein. Das Berliner Programm war in seiner ersten Fassung ein reines Aktionsprogramm. Hier findet man erstmals in einem offiziellen Programm die Forderung nach Politischer Bildung. "Die Demokratie braucht den politisch gebildeten Staatsbürger. Deshalb muß die inner- und außerschulische Politische Bildung verstärkt werden. Dabei ist die Fähigkeit zum politischen Denken zu fördern und der Bezug zur politischen Praxis herzustellen."[24]

Wie in früheren Programmen wurde weiterhin das Recht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder gefordert. Da zu dieser Zeit die Errichtung von Privatschulen bereits durch das Grundgesetz geregelt war, wurde jetzt gefordert, daß Schulen in freier Trägerschaft wie staatliche Schulen zu fördern seien. Für die Erwachsenenbildung forderte man, daß auch sie in das öffentliche Bildungswesen mit einbezogen werden müssen. Die freien Träger sollten öffentlich gefördert und ihre hauptamtlichen Mitarbeiter denen in der öffentlichen Erwachsenenbildung Tätigen rechtlich gleichgestellt werden.[25] Dem damaligen Zeitgeist entsprechend wurden umfangreiche Hochschul- und Schulreformen gefordert.

Nach den verlorenen Bundestagswahlen 1969 war man mit diesem Programm schon nicht mehr zufrieden und entschloß sich zu einer Neufassung. Diese zweite Fassung wurde 1971 in Düsseldorf verabschiedet und war bis 1978 Programm der CDU. Als Anhang wurden dem Berliner Programm 1973 in Hamburg-Stellungnahmen u.a. zur Reform der beruflichen Bildung zugefügt.

Das Berliner Programm befaßt sich in einem größeren Abschnitt mit der Bildung, Wissenschaft und Forschung. Das Bil-

dungswesen sollte jedem die gleiche Chance geben seine Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten zu entwicklen und zu nutzen.[26] Hier wurden besonders die Reformwünsche der Bildungsziele und -inhalte in den Vordergrund gestellt sowie die sich daraus ergebenden Organisationsformen.[27]

Ziel der Bildung sei es, den Menschen zu befähigen, mit kritischem Urteil und bereit zu verantwortungsvoller Leistung seine Persönlichkeit zu entfalten und zu behaupten.[28] "Lehrstoff und dialektische Formen müssen sich auf die Wirklichkeit beziehen. Bildung muß auch zur Toleranz in einer Welt der Konflikte erziehen."[29]

Im Rahmen der Schulreformen befürwortet das Programm auch wissenschaftlich kontrollierte Schulversuche mit Schulmodellen, insbesondere mit verschiedenen Formen von Gesamtschulen und einem modernen System gegliederter Schulen.[30] Voraussetzung für jede Neuordnung im Schulwesen sei jedoch die Überprüfung und Neufassung der Bildungsinhalte und Lernziele. Dies solle in Form der sogenannten Curriculum-Entwicklung geschehen, die als fortlaufender Prozeß die Gestaltung des Bildungswesens bestimme. Ein Abschnitt befaßt sich mit der Erwachsenenbildung, wobei die Ausführungen des Berliner Programms erster Fassung noch dahingehend erweitert wurden, daß ein Bildungsurlaub von mindestens 7 Tagen zu gewähren sei.[31]

Im Hochschulbereich forderte die CDU die Erprobung integrierter Gesamthochschulen.[32] Man befürwortete Studienreformen und Ausbau der Hochschulen,um den Lehrermangel zu beheben.[33] Es wurde eine Erhöhung der Bildungsausgaben für die nächsten fünf Jahre um 50 % angestrebt.[34]

Bei den Mannheimer Erklärungen von 1975 handete es sich um eine programmatische Aussage des CDU-Bundesvorstandes, die auf dem Parteitag 1975 von den Delegierten verabschiedet wurde. In dieser Erklärung wurden zum ersten Mal die Grundwerte aufgenommen und formuliert worden. Hier wurden Politische Bildung und Bildungspolitik lediglich in dem Kapitel "Gesellschaftliche Aufgaben und die Neue Soziale Frage" am Rande behandelt. Die Verbesserung der beruflichen Bildung stand im Vordergrund.

Zum ersten Male in der Geschichte der CDU legte die Partei 1976 einen Grundsatzprogrammentwurf vor. Nach intensiver Beteiligung aller Parteigliederungen am Diskussions- und Entscheidungsprozeß wurde 1978 eine zweite überarbeitete Fassung dem Ludwigshafener Parteitag vorgelegt, die dann als Grundsatzprogramm verabschiedet wurde. Die CDU hatte eine traditionelle Abneigung gegen Grundsatzprogramme, da der Kanzler in den 50er und 60er Jahren die Richtlinien der Politik bestimmt hatte, wobei sie aber sehr wohl auch theoretische geistige Grundlagen als Basis besaß, und diese auch in anderen Formen programmatisch äußerte.
Bei der CDU lag zudem eine prinzipielle Skepsis vor, sich programmatisch festzulegen, wie etwa die SPD.

Da aber nach 30 Jahren die Aufbauarbeiten abgeschlossen waren, sich ein gesellschaftlicher Wandel vollzogen hatte, die CDU zur Volks- und Mitgliederpartei geworden war und sich mittlerweile in der Opposition befand, sah man im Zuge dieser Entwicklung die Notwendigkeit, ein Grundsatzprogramm zu schaffen. Bereits der Entwurf von 1976 löste umfangreiche Programmdiskussionen aus. Man versuchte hier zwischen Grundsatz- und Aktionsprogramm zu trennen. Das zukünftige Programm sollte nicht zu abstrakt und allgemein formuliert sein, wonach jede politische Richtung innerhalb der Partei je nach Geschmack und je nach Situation gerade das hinein interpretieren könne, was ihr passe, aber auch nicht aus lauter Detailprogrammen bestehen, wie das der CSU.

Ferner sollte es Sinnorientierung vermitteln und dem Werterelativismus entgegenwirken. Grundlage für den Programmentwurf von 1976 als auch für das Grundsatzprogramm von 1978 ist das christliche Menschenbild, woraus sich Menschenwürde und Grundwerte und damit auch die Anleitung für das politische Handeln ergeben. Die CDU erhebt danach aber nicht den Anspruch, allein christliche Politik zu betreiben. Christen gebe es nicht nur in der CDU, sondern auch in anderen Parteien. Die CDU sei kein Ausführungsorgan der Kirche.

Vergleicht man die Aussagen zur Bildung und zur Politischen Bildung im Kulturpolitischen Programm von 1976 mit denen im Grundsatzprogramm von 1978, so fällt auf, daß die Aussagen im Grundsatzprogramm gekürzt wurden und dadurch sehr viel unverbindlicher sind.

"Erziehung und Bildung sind wesentliche Voraussetzungen für die persönliche Entfaltung des einzelnen und eine gerechte Verwirklichung seiner Lebenschancen. Sie sollen den Menschen befähigen, sein Leben in verantworteter Freiheit zu gestalten und seinen Platz in Beruf und Gesellschaft zu finden."[35]

Der folgende Punkt ist eigens den Erziehungszielen gewidmet. Danach brauche die Demokratie Bürger, die selbständig urteilen und entscheiden. Aufgabe von Erziehung und Bildung könne weder weltanschauliche Parteilichkeit noch wertneutrale Beliebigkeit sein.

Der Mensch müsse lernen, seine Würde und Freiheit zu erkennen, Pflichten zu erfüllen und Rechte zu gebrauchen, Toleranz und Mitmenschlichkeit zu üben und den demokratischen Rechtsstaaat zu bejahen.

Konfliktorientierte Pädagogik wird eindeutig abgelehnt, da sie Isolierung und Feindseligkeit erzeuge. Erziehung solle aber die Erkenntnis vermitteln, daß ein Mindestmaß an Übereinstimmung im Umgang miteinander und im Wertbewußtsein erforderlich sei, um frei und friedlich zusammen leben zu können. Dazu solle neben der Schule auch die politische Erwachsenenbildung verstärkt Hilfen anbieten. Der einzelne Bürger müsse in den Stand versetzt werden, seine Bindung an die freiheitlich-demokratische Ordnung unseres Staates auch argumentativ zu verteidigen.[36]

In einem dritten Punkt wird die Politische Bildung indirekt erwähnt. Danach sollen Bildung und Erziehung Geschichtsbewußtsein vermitteln. "Systematisch vermittelte geschichtliche Kenntnisse helfen mit, Urteilsfähigkeit zu begründen, nationales Selbstverständnis zu erwerben und die Widerstandsfähigkeit gegen ideologische Verführungen zu stärken."[37]

Bis Anfang der sechziger Jahre hatte sich die CDU kontinuierlich für das Elternrecht mit dem Ziel der Einrichtung von Konfessionsschulen eingesetzt.[38] Danach wurde es eher als pädagogisches Elternrecht gefordert, wie auch aus dem Grundsatzprogramm zu entnehmen ist.[39]

Im Gegensatz zu früheren Programmen setzte sich die CDU dann für Chancengerechtigkeit ein. "Bildungspolitik muß von der grundlegenden Rechtsgleichheit aller Menschen ausgehen und zugleich die Unterschiede ihrer Anlagen und Fähigkeiten berücksichtigen."[40a]

Die Formulierung so unverbindlicher Forderungen zum Bildungssektor ist vor allen Dingen deshalb so unverständlich, weil gerade die sechs CDU/CSU Kultusminister 1976 gemeinsam einem detaillierten Spezialprogramm, nämlich dem Kulturpolitischen Programm zustimmten und auch zur Politischen Bildung erstmals ein umfangreiches theoretisches Konzept mit der sogenannten "gelben Bibel" vorlegten, aus dem die CDU/CSU ein praktisches Programm hätten ableiten können.

Die Erwähnung des Begriffes "Politische Bildung" fehlt im Grundsatzprogramm von 1976 ganz. Dennoch ist z.B. den Erziehungszielen fast eine Seite gewidmet, worin sich zeigt, daß dieser Punkt einen neuen Stellenwert zumindest im Grundsatzprogramm der CDU eingenommen hat. Hierbei ist natürlich noch zu untersuchen, inwieweit diese theoretische Grundlage in der Praxis umgesetzt wird oder überhaupt umgesetzt werden kann.

Das Grundsatzprogramm von 1978 sagt zu den Erziehungszielen folgendes:

"Leistung ist ein unentbehrlicher Ansporn für den Menschen. Sie hilft ihm, seine sozialen, intellektuellen, praktischen und künstlerischen Begabungen zu entfalten. Leistung ist auch gerechter Maßstab beruflicher und gesellschaftlicher Qualifikation, wenn Herkunft und soziale Stellung der Eltern, Wohnort und Erziehungswille der Umwelt für den Lebensweg des einzelnen nicht ausschlaggebend sein sollen.

Menschlich ist die Schule, wenn sie Freude macht und auf das Leben vorbereitet. Dazu darf sie weder dem Ruf nach Leistungsverweigerung nachgeben noch sich technokratischer Härte verschreiben und es an Verständnis für Schülerinteresse und Leistungsgrenzen fehlen lassen. Unangemessene Verwissenschaftlichung und übertriebene Stoffülle sind zu vermeiden. .. Auch in der Schule ist Leistung mehr als nur Nachweis von Wissen und Durchsetzungsvermögen. Im Leistungsanspruch müssen auch Einsatzbereitschaft für den Schwächeren, Rücksicht und Achtung für den Mitmenschen gefördert und anerkannt werden. Ein leistungsorientiertes Bildungswesen muß dem Schwächeren mehr Förderung geben, dem Starken mehr Leistung abverlangen. Es muß die Einsicht vermitteln, daß der Einsatz des Stärkeren die Hilfe für den Schwächeren ermöglicht. Damit wird Leistung zugleich zum Ausdruck der Solidarität."[40b]

Insgesamt ergibt die Untersuchung der Programme der CDU, daß sich die CDU zur Bildung und insbesondere zur Politischen Bildung kaum geäußert hat.

Nach der ausführlichen Grundsatzdebatte zum Grundsatzprogrammentwurf und zum Grundsatzprogramm, die durch die bereits genannten veränderten Rahmenbedingungen ausgelöst worden war, erwartet man auch ein "Umdenken" im Bildungsbereich. Das Kulturpolitische Programm von 1976 und die Herausgabe der sogenannten "Gelben Bibel" beweisen, daß tatsächlich ein "Umdenken im Bildungssektor" erfolgt ist. Während sich das Grundsatzprogramm von 1978 in einem Kapitel ausführlich mit den Erziehungszielen befaßt, wird der Begriff "Politische Bildung" nicht erwähnt. Zur Politischen Bildung findet man allenfalls indirekte Aussagen, die aber im Vergleich zu früheren Programmen durchaus einen gewissen Fortschritt bedeuten.
Angesichts der 1976 veröffentlichten "Gelben Bibel" erwartet der kritische Leser eine Übernahme einiger Ideen aus dem umfangreichen theoretischen Konzept, die aber in direkter Form nicht erfolgt ist.

2. Aussagen der Politischen Bildung auf den Bundesparteitagen der CDU

2.1. Die Bedeutung der Bundesparteitage

Im Artikel 21 des Grundgesetzes heißt es: "Die Parteien wirken bei der politischen Willensbildung mit. Ihre innere Ordnung muß demokratischen Grundsätzen entsprechen."[41]

Der Bundesparteitag spiegelt als oberstes Organ der Partei die Stimmung und Interessen der Delegierten und Parteiführung wieder. Aus der Auswahl der Themen für die Reden läßt sich ableiten, welche Schwerpunkte zur jeweiligen Zeit gesetzt werden und hier im besonderen Fall, inwieweit die Kulturpolitik, die Bildungspolitik und die Politische Bildung eine Rolle spielen. Die Reden der sogenannten Spitzenpolitiker werden mit besonderer Gewichtung betrachtet, da sie Einfluß auf den innerparteilichen Willensbildungsprozeß haben. Deshalb werden hier die Aussagen der CDU/CSU-Kultusminister untersucht, da diese die bildungspolitische Willensbildung entsprechend beeinflussen.

Darüberhinaus kommt den Parteitagen nicht nur eine innerparteiliche Funktion zu, sondern sie wollen auch nach außen wirken. Angesichts der Tatsache, daß die Diskussion und der Verlauf des Parteitages über die Medien nach außen getragen wird, sind die Parteitage gleichzeitig ein wichtiges Instrument, die Öffentlichkeit über die Ziele der Partei zu informieren. Dies wird besonders vor Wahlen deutlich. Die echte Auseinandersetzung findet sich meist nicht in den Reden, sondern in der folgenden Diskussion, wobei der Beitrag des "einfachen Delegierten" mit zum Tragen kommt. Daher sind diese Äußerungen oft "ungeschminkter" als andere programmatische Verlautbarungen.

Eine Durchsicht der Bundesparteitagsprotokolle der CDU zeigt, daß kulturpolitische Themen immer weniger behandelt werden. Indem die Außen-und Wirtschaftspolitik immer mehr das Profil der Partei bestimmte, und da die CDU sich auf eine gemeinsame Definition des christlichen Kulturbegriffes nicht einigen konnte, war sie nicht mehr bereit, Kulturpolitik als das "Herzstück"[42] ihrer Arbeit zu betrachten.

2.2 Die Behandlung der Politischen Bildung bzw. der Kultur- und Bildungspolitik auf den Bundesparteitagen der CDU

Während der ersten Bundesparteitage zeigte sich ganz deutlich, daß das kulturpolitische Konzept der CDU aus dem Christentum abgeleitet war.

Der christliche Charakter des ersten Bundesparteitages zeigte sich besonders in dem Referat von Mathilde Gantenberg. "Es ist Programm und Ziel der CDU das öffentliche Leben auf demokratischer Basis nach christlichen Grundsätzen zu prägen und zu gestalten."[43]
Hierbei ist auffällig, daß man in besonderem Maße auf die Zielsetzung der Kulturpolitik insgesamt eingeht und sie als Gegensatz zum nationalsozialistischen Konzept versteht. Erst später wird die SPD als Gegner angesehen. Dagegen steht die Auseinandersetzung mit der Organisationsform des Bildungswesens im Hintergrund.

Aus dem christlichen Menschenbild leitet Mathilde Gantenberg das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder ab. "Dieses Elternrecht ist im Naturrecht begründet, ist unabdingbares Menschenrecht".[44] Da das Kind nicht nur Glied der Familie sei, sondern künftiger Staatsbürger, müsse der Staat Schulen errichten, wobei das Schulmonopol nicht beim Staat liegen dürfe,

da dieses mit dem Elternrecht nicht vereinbar sei. Die Zulassung von Privatschulen müsse vielmehr gewährleistet sein. Die Organisationsformen des Schulwesens wird folgendermaßen beschrieben:

Mathilde Gantenberg geht von einer vier - bis sechsjährigen Grundschulzeit aus. Insgesamt müssen mindestens acht Volksschuljahre absolviert werden; freiwillig kann die Volksschule jedoch 9 Jahre besucht werden. Die Berufsschulzeit beträgt 3 Jahre. Für das Gymnasium gibt es drei Typen: das humanistische, das neusprachliche und das naturwissenschaftliche Gymnasium. Mathilde Gantenberg fordert Stetigkeit in der Schule und keine übertriebene Schulreform.

"Unsere Erziehung meint den ganzen Menschen, seine Verantwortung für sich, für seinen Mitmenschen, für die Gemeinschaft." "Wir bilden seinen Geist zur Klarheit und Urteilsfähigkeit, seinen Charakter zur Zuverlässigkeit, Wahrhaftigkeit und Treue und sein Gemüt zu Ehrfurcht und Mitgefühl.[45]

Die sich aus dem christlichen Menschenbild ergebende gegenseitige Ergänzung der Individualität und Sozialität wird auch als Grundlage für das Bildungswesen genannt. Einerseits sollen seine individuellen Begabungen gefördert werden, andererseits soll er zu "Gemeinschaftssinn und nicht zu Gegeneinander von Einzelpersönlichkeit und Rasse ...[46] erzogen werden. "Das Kind wird dazu erzogen, daß es die Abhängigkeit des einen vom anderen spürt, daß es lernt, wie man in der Gruppenarbeit mit gegenseitiger Hilfe weiterkommt; es muß den Ansporn erfahren, der in dem Wetteifer der Gruppe sich edler auswirkt als in kleinem persönlichem Ehrgeiz.[47]

Um mit den Spielregeln der Demokratie bereits als Schüler vertraut zu werden, fordert sie eine Schülermitverantwortung. "Die langsame Gewöhnung an die Schülermitverantwortung weckt das Verantwortungsgefühl jedes einzelnen für die Gesamtheit, sei es in der Klasse oder in der Schule."[48]

Dies sei dann der beste Weg zur staatsbürgerlichen oder politischen Erziehung. Der Bürger müsse sich verantwortlich fühlen

für seinen Staat und seine Verfassung, seine Gesetze, seine Existenz mittragen und sich für ihn verantwortlich fühlen. Mathilde Gantenberg forderte von der Schule die Verwirklichung dreier Ziele, nämlich:

"Individuelle Beachtung aller Kräfte und Fähigkeiten, Pflege des Gemeinschaftssinnes und staatsbürgerliche Erziehung."[49]

Zum Thema der Erwachsenenbildung sagte sie, daß das Bildungsniveau einer breiteren Volksschicht gehoben werden müsse. Dazu könnten insbesondere Volkshochschulen und Volksbüchereien einen wichtigen Beitrag leisten. "Wenn wir Deutsche uns in vielen Beziehungen getrost neben die übrigen Kulturvölker stellen können, so sind wir in einem sehr weit unterlegen: in der politischen Reife. Das ist eine Tatsache, die nicht durch urteilslose Gefolgschaft politischer Scharlatane bewiesen wird, nein, sie beweist sich auch heute täglich. Daß viele Deutsche zur politischen Reife noch nicht gekommen sind - und diese Erscheinung geht durch alle Stände und Klassen - hat seine Ursache in unserer Geschichte und in unserer Veranlagung."[50]

Zum Schulungsprozeß gehöre die Einsicht in geschichtliche Verhältnisse, das Deutschland und seine Nachbarvölker in ihren realen Beziehungen und Wechselwirkungen sehe und uns nicht gegen die Welt, sondern in die Welt stelle.

Sie beschrieb die Volkshochschule als geeigneten Ort, in dem in der Schule versäumte Politische Bildung und Erziehung nachgeholt werden könne. Politisches Wissen könne hier neutral ohne politische Beeinflussung vermittelt werden. Die Volkshochschule solle der Ort sein, an dem Menschen "für politische Entscheidungen reif werden, daß sie wirklich wählen können aus selbständigem Urteil heraus."
Sie forderte,daß man sich um die Volkshochschulen kümmern müsse und sie nicht dem politischen Gegner überlasse.

Sie maß der Volksbücherei noch größere Bedeutung zu, da das Buch "... Grundlage und Wegbereiter für alle weiteren kulturellen Einrichtungen"[51] sei.

Kultusminister Erwin Stein sprach sich in seinem Korreferat gegen das Staatsmonopol im Schulwesen aus. Eine christliche Simultanschule sei gut, wenn sie dem Geist nach christlich sei, und die Eltern das Recht hätten, über diesen Geist zu wachen. Sie könne dann schlecht und verderblich werden, wenn allein der Staat ohne Mitwirkung der Eltern und der Kirche über sie wache. Eine solche Schule könne dann - auch wenn sie sich christlich nenne - jederzeit durch einen totalitären Staat für jede politische Weltanschauung mißbraucht werden.[52]

Josef Hermann Dufhues forderte einen konkreten Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung.[53] "Wenn wir unseren Nachwuchs sichern wollen, müssen wir politische Bildungsstätten der Jungen Union schaffen, an denen jeweils mindestens eine festangestellte Lehrkraft tätig ist und durch die unsere jungen Geschäftsführer in gleicher Weise gehen wie die Mitglieder von der Jungen Union."[54] Dufhues schlug deshalb vor, eine Dr. Konrad-Adenauer-Bildungsstätte der Jungen Union zu gründen. In der Aussprache wurde vom Sprecher des christlich-demokratischen Hochschulringes der Universität Bonn, Schautes, gefordert, daß durch die Aufhebung des Lizenzzwanges durch die verschiedenen Militärregierungen, politische Hochschulgruppen zugelassen werden sollten. Leider sei an einigen Hochschulen befremdliche Zurückhaltung zu verzeichnen. Schautes erklärte: "... im Sinne staatsbürgerlicher und politischer Verantwortung unter den Studenten tätig zu sein "[55] sei notwendig.

Auf dem zweiten Bundesparteitag[56] wurden Ideen zur Kulturpolitik von den Mitgliedern des Kulturpolitischen Ausschusses, der sich am 2.8.1951 in Königswinter konstituiert hatte, referiert. Aus den Themen der Referate ergaben sich folgende Schwerpunkte:

1. Elternrecht
2. Erwachsenenbildung in ihrer zentralen Funktion für unsere Demokratie - Bernhard Kaes, Leiter der VHS Duisburg
3. Privatschulen - Dr. Westhoff vom Erzbischöflichen Ordinariat in Köln
4. Gesamtdeutsche Fragen auf Länderebene - Kultusministerin Christine Teusch und Dr. von Hansemann.

Die Wichtigkeit der Kulturpolitik wurde im Vergleich zu anderen Bereichen der Politik erneut bekräftigt. "Für die CDU ist und bleibt Kulturpolitik niemals ein politischer Bereich neben anderen, sondern der wirkende Mittelpunkt, von dem erst alle anderen Bereiche in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat ihre Gestaltung gewinnen. Die geistige Kraft des christlichen Glaubens muß alle Lebensbereiche durchdringen. Alle Kulturarbeit muß der personalen Würde und der individuellen Geistigkeit des einzelnen Menschen entsprechen."[57]

"Als Träger und Gestalter europäischer Gemeinschaft fordern wir von aller Bildungs- und Erziehungsarbeit die Verwirklichung und Verlebendigung dieses christlich-abendländischen Kulturwerkes. Eine Schulreform muß von der inneren Gestaltung und einer wahrhaft geistigen Erfassung des Bildungsgutes her gesehen werden und darf sich nicht in rein konstruktiven Plänen erschöpfen. Nur was vom Wesenhaften und Geistigen her an Kulturwerten erkannt und bekannt wird, kann geschätzt und verteidigt und die Demokratie vor unduldsamen Gewissenszwang und totalitären Methoden bewahren."[58] Stier stellte weiter fest, daß die Demokratie als Lebensform freie Volksbildung wolle, die die menschliche Persönlichkeit in Zuordnung auf die lebendigen Kräfte der Gemeinschaft erwecke und dadurch der drohenden Vermassung entgegenwirke. Insbesondere gelte dies von einer Volksbildung, die die lebendigen Kräfte des Christseins fruchtbar zu machen suche.

In den Protokollen des dritten Bundesparteitages[59] findet man quantitativ gemessen kaum noch etwas über Kultur- und Bildungspolitik. Bundespräsident Ehlers wies lediglich auf die Problematik der Schulen im Ostteil hin. Er bezeichnete die Schule des Ostens als eine Bekenntnisschule des dialektischen Materialismus und forderte für den Westen eine Schule, "... in der in der Mannigfaltigkeit der Formen das eine für uns entscheidend ist, daß die Erziehung nicht aus einer Ideologie vom Menschen sondern aus der Verbindlichkeit des Gebotes gestaltet wird."[60] Ehlers betonte, daß "Religion keine Privatsache sei, sondern daß Christen aufgerufen seien, ihre politische Entscheidung in der Verantwortung ihres Glaubens zu fällen."[61]

Auf dem vierten Bundesparteitag wird erstmals die Erstellung eines Bundesjugendplanes diskutiert. Der Bundesjugendplan solle helfen "die demokratische Integration der gesamten deutschen Jugend als Träger eines sozialen Rechtsstaates im geeinten Europa."[62] Es gehe darum, die Jugend an den Staat heranzuführen und ihr zu helfen, daß sie den richtigen Standort im Staate finde. Die Jugend suche nicht nur staatsbürgerliche Schulung, sondern vor allem im mitbürgerlichen Tun bilde sich der verantwortungsbewußte Staatsbürger. Man forderte: Hinführung der Jugend zu demokratischer Mitarbeit und Leistung in der Schule, in den Jugendverbänden und bei der nichtorganisierten Jugend. Man wollte beispielgebende Initiative und Aktionen der jungen Generation in staatsbürgerlichen, sozialen und kulturellen Aufgaben fördern und den internationalen Austausch intensivieren. Es solle gleichzeitig ein Jugendplan auf Landesebene und auf örtlicher Ebene eingerichtet werden.[63]

Ferner wurden wieder die Ergebnisse des Kulturpolitischen Ausschusses vorgetragen, wobei nochmals das Recht der Eltern, die religiöse weltanschauliche Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen und die Privatschulfreiheit betont wurden.
Der Kulturpolitische Ausschuß hat sich auf eine Ablehnung der Einheitsschule geeinigt, da sie zur Zerstörung unserer höheren Schulen und Realschulen führe und forderte geistige, innere Reformen der Schulen und Hochschulen. Dennoch mußte Hofmann feststellen: "Wenn sie nun fragen: Hat die CDU ein solches Bild über das hinaus, was ihr der Kulturausschuß vorgelegt hat, dann muß ich trotz der fruchtbaren Arbeit, die von den Kultusministern der einzelnen Länder geleistet worden ist, sagen, sie hat es nicht."[64]

Deshalb stellt er die Forderung an den Parteitag, daß dieser den Kulturpolitischen Ausschuß beauftrage, unter Hinzuziehung von Sachverständigen Grundlinien eines Erziehungs- und Bildungsprogrammes für Schule und Hochschule zu erarbeiten.

Entschließung 5 des 4. Bundesparteitages über das Erziehungs- und Bildungswesen manifestiert nochmals das christliche Funda-

ment. "Alle praktische Politik der CDU gründet auf das Fundament einer Kulturpolitik, die die von Gott gesetzten Ordnungen ehrfürchtig achtet."[66] Man erkennt die Notwendigkeit, ein Erziehungs- und Bildungsprogramm zu erstellen und erteilt dem Kulturpolitischen Ausschuß den Auftrag, Grundlinien dafür zu erarbeiten.

Auf dem 5. Bundesparteitag wurde lediglich im Rahmen der Konfessionalisierung über die Schulpolitik gesprochen. Es sei "eine objektive Unwahrheit, wenn man behaupte, daß die CDU die Bekenntnisschule als die Regelschule fordere, sondern die CDU setze sich für das Elternrecht ein und wünsche, daß dieses Elternrecht von den Erziehungsberechtigten auch mit der notwendigen Verantwortung wahrgenommen werde."[66]

Heck wies folgendermaßen auf die Arbeit im Kulturpolitischen Ausschuß hin: "Es geht dabei nicht nur darum, die Berufsschulen zu reorganisieren. Unser gesamtes Schulwesen leidet darunter, daß die Ausbildung die Bildung überwuchert hat und daß es allzusehr und in sehr oberflächlicher Weise von dem bestimmt wird, was den Menschen nutzbar macht."[67]

Da auf dem siebten, achten und neunten Bundesparteitag das Thema Kulturpolitik nicht behandelt wurde, bekundete Kultusminister Osterloh (Kiel) auf dem neunten Bundesparteitag sein Bedauern darüber, daß der kulturpolitische Teil keine größere Aufmerksamkeit finde. Er wies auf die Wichtigkeit hin, daß innerhalb der Bundespartei der CDU eine Sprach- und Sachregelung notwendig sei für die zentralen kulturpolitischen Belange. Er betonte die Wichtigkeit eines kulturpolitischen Kongresses und wurde dabei von Christine Teusch unterstützt.[68]

Auf dem zehnten Bundesparteitag 1961 wurden im Kölner Manifest eine solide Ausbildung mit familiengerechter Förderung gefordert. Angesichts öffentlicher Vorwürfe aus der FDP und SPD, die CDU wolle das öffentliche Schulsystem aushöhlen und den Kirchen in die Hände spielen, erklärte Bruno Heck auf dem elften Bundesparteitag, daß sich die CDU nach wie vor für das Elternrecht einsetze. Und zwar deshalb, um die Erziehung und Charakterbildung nicht vorrangig oder gar vollständig an

Staat oder Gesellschaft abzutreten, und auch darüberhinaus die individuelle Produktivität und Selbständigkeit des einzelnen und seine natürliche Gemeinschaftsbeziehung nach Kräften zu schützen. Die CDU verfechte dieses Recht nicht nur für Christen, sondern für jedermann.[69]

Auf dem zwölften außerordentlichen Bundesparteitag in Hannover wurde 1964 zum erstenmal ein gesonderter Arbeitskreis mit dem Thema "Kulturpolitik" eingerichtet. Kultusminister Paul Mikat wies auf die Arbeiten von Edding und Picht hin sowie auf die Bedarfsfeststellung der Konferenz der Kultusminister, "wonach der gegenwärtige Stand unseres Bildungs- und Erziehungswesens den Anforderungen, die heute und morgen gestellt werden, nicht mehr genügt."[70]

Christliche Kulturpolitik habe die konkrete Aufgabe,positive Entwürfe und Modelle zu erarbeiten."Zusammenfassend dürfen wir schon feststellen: Politisches Handeln - so lautet unsere These -, also auch kulturpolisches Handeln, ist Handeln in Sachgerechtigkeit."[71] "Da christliche Kulturpolitik, wenn sie sich überhaupt recht versteht, immer nur in die Zukunft orientierte Politik sein kann, ... ist es notwendig, im Bereich der Bildung Strukturmodelle aufzustellen, die die Richtung für die Zukunft angeben."[72]

Zum damaligen Zeitpunkt gab es etwa 50.000 Studenten mehr, als Hochschulen ihrer Kapazität nach aufnehmen konnten. Mikat schlug daher eine kürzere Verweildauer an Universitäten vor und forderte den Neubau zusätzlicher Universitäten. Er sprach sich gegen die Einheitsschule aus, plädierte aber für eine bessere "Durchlässigkeit" der Schulsysteme, d.h. die Möglichkeit des Überganges in eine weiterführende Schule auch in späteren Jahren und auch durch Institutionen des zweiten Bildungsweges. Mikat forderte weiter, die Realschule oder Mittelschule als eine eigenständige Bildungsinstitution auszubauen. Sie könne dann, wenn ein weiteres Realschuljahr eingeführt werde, für Berufe schulische Voraussetzung sein, für die heute noch das Abitur verlangt werde.

Er forderte für das Gymnasium, daß mehr Schüler das Abitur schaffen, da derzeit von 100 Schülern nur 29 das Abiturzeugnis erhielten. Er stellte die Halbtagsschule infrage, da zu überlegen sei, ob diese noch der pädagogischen Situation gerecht werde. Das Gymnasium solle mehr als früher nicht nur Förderung der intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch ein "Institut der Menschenprägung und Charakterbildung" sein. Mit Blick auf die Nachbarländer stellte Mikat fest, daß man für das 5. und 6. Schuljahr eine Beobachtungs- und Förderungsstufe für Volksschüler einrichten solle,um die Eignung für die weiterführende Schule festzustellen für diejenigen, für die es nicht am Schluß des vierten Schuljahres feststellbar war.
Er forderte für die Erwachsenenbildung eine wesentliche Erhöhung der Mittel. "Sie gehört in den Gesamtkomplex der Aufgabe, die vor uns steht. Der Aufgabe, in einer ständig komplizierter werdenden Gesellschaft jedem die Möglichkeit zu geben, sich zu orientieren und damit in dieser Gesellschaft bestehen zu können. Dabei gehe es nicht darum, daß Institutionen geschaffen werden, die Vorträge vermitteln, um den ständig reicher werdenden Erkenntnisraum der Wissenschaft gleichsam umzusetzen und unter die Bürger zu tragen; sondern wir müssen damit zugleich Zentren eines lebendigen kulturellen Gesprächs der Bürger untereinander schaffen. Die Forderung nach einer permanenten Erziehung enthält das Verlangen nach einem permanenten Gespräch der Lehrenden und Lernenden, d.h. das Erziehungsproblem ist heute nicht mehr auf die Schule beschränkt. Die Grundüberzeugung demokratischen Denkens, daß man im Gespräch miteinander wächst, gilt ja gerade im Bereich der Bildung."[73]

Um eine Zersplitterung der Erwachsenenbildung und Unterbringung in Behelfsunterkünften zu vermeiden, sollten Häuser dafür eingerichtet und mit Lehrmitteln ausgestattet werden. Es sollte hauptberufliche Erwachsenenbildner geben. Zur Ausbildung sollten dafür Studienpläne an Universitäten erstellt werden.

Ministerpräsident Kiesinger beklagte, daß im Bildungsbereich alles zu sehr quantitätsorientiert sei. "Wir können nur registrieren, was zahlenmäßig ausgedrückt in jedem Jahr produziert wird, nicht aber die Qualität und vor allem nicht die geistig-seelische Qualität dieser Menschen, denen wir unsere Kinder anvertrauen."[74]

Berthold Martin führte weiter aus, daß sich vom christlichen Glauben die Forderung nach Sachgerechtigkeit ergebe. Sachgerechtigkeit könne nicht wertneutral sein, sondern könne von den letzten Grundlagen ein Bildungsehtos entfalten, da die Freiheit des Menschen garantiere gegenüber dem Druck des pragmatischen und konformistischen Denkens.[75]

Gerhard Stoltenberg wies darauf hin, daß zwar die Grundsätze der CDU-Kultur- und Schulpolitik blieben, daß aber im rasenden Wandel der Zeit und der Gesellschaft eine Vorwärtsstrategie in der geistigen und kulturellen Auseinandersetzung konzipiert werden müsse.[76]

Auch auf dem dreizehnten Parteitag wurde die Bildungspolitik in einem besonderen Arbeitskreis "Schule und Ausbildung - jedem seine Chance" gewürdigt. Kultusminister Hahn stellte fest, daß auf dem Gebiet des Bildungswesens eine der großen politischen und geistigen Aufgaben unserer Zeit liege.[77]

Dieser Bundesparteitag fiel in eine Zeit, in der besonders in den Ländern umfangreiche Bildungsreformen durchgeführt wurden und gerade in CDU-Ländern viele neue Universitäten wie Bochum, Konstanz, Ulm, Regensburg usw. gegründet wurden. Gerade in dieser Zeit aber fehlten Professoren, Techniker, Facharbeiter und Physiker, wie auch Gastarbeiter für ganz andere Sektoren.

Auf dem vierzehnten Bundesparteitag sprach Josef Hermann Dufhues den Bereich der Politischen Bildung indirekt an, indem er den Ausbau der Konrad-Adenauer-Stiftung forderte. "Dieses Studienzentrum, ... das jedoch bis jetzt, und zwar hauptsächlich aus finanziellen Gründen, noch nicht zu einer wirksamen Institution unseres Parteilebens hat werden können, ist nicht gedacht als Beitrag der CDU zu dem modischen In-

strumentarium der Verwissenschaftlichung der Politik, deren Möglichkeiten bei weitem überschätzt werden. Das Studienzentrum muß das Instrument der politischen Führung der Partei sein. Es soll den Auftrag haben, langfristige Entwicklungstendenzen zu beurteilen, politische Sachfragen wissenschaftlich und entscheidungsreif zu machen und die Partei bei der Artikulation ihrer Politik zu unterstützen."[78]

Für die Jahre 1966, 1967 und 1968 ist zu beachten, daß die CDU jetzt nur noch in der großen Koalition mitregierte, daß Adenauer 1967 gestorben war und daß die Studentenunruhen mittlerweile begonnen hatten. Wie bereits in anderen Parteien längst diskutiert, trug sich die Union jetzt auch - verspätet - mit umfangreichen Reformgedanken. Der Arbeitskreis Wissenschaft und Publizistik forderte auf dem 16. Bundesparteitag eine umfassende Studien- und Hochschulreform.

"Im Zuge der Arbeit um die Studien- und Hochschulreform hat sich immer deutlicher gezeigt, daß diese Reform nur möglich und sinnvoll ist, wenn sie mit einer Reform unseres ganzen Schul- und Hochschulwesens verbunden wird."[79]

Die sprunghaft steigenden Studentenzahlen als Folge der seit Jahren in Gang befindlichen Bildungsexplosion würden es notwendig machen, den Bedarf der Gesellschaft an ausgebildeten Akademikern, die vorhandenen finanziellen Mittel und personellen Kräfte zum Ausbau der Hochschulen und den grundsätzlichen Anspruch des einzelnen auf eine Ausbildung in Einklang zu bringen. Dies sei nur möglich, wenn man zusätzliche Bildungsreformen vor allem für ein besser berufsorientiertes Studium schaffe und dafür bereits unterhalb des Abiturs entsprechende Verteilerkreise durch Berechtigungen ermögliche. Angesichts der Studentenunruhen müsse die Form der Politischen Bildung besser an die neue politische Situation und an die innere Ausgangslage der Jugend angepaßt werden.

Im Rahmen der Diskussionen um das Berliner Programm 2. Fassung wurde erst 1970 wieder über die Bildungspolitik diskutiert.

Hier stand die Chancengleichheit im Vordergrund, wobei man in Erwägung zog, von einer vorschulischen Erziehung auszugehen, dies jedoch dann wieder fallen ließ.

Auf dem 20. Bundesparteitag in Wiesbaden diskutierten die Delegierten über die Ziele der Bildungspolitik, wobei das kritische Bewußtsein als besondere Komponente die Zielsetzung bestimmte und die christliche Fundierung außer acht gelassen wurde.

"Freiheit und Verantwortung prägen auch unser Bild vom Menschen für die Bildungspolitik. Zu ihren Grundlagen gehören weniger die heute so umstrittenen Fragen der Verfassung und Organisation der Bildungsstätten als vielmehr vor allem eine Antwort auf die Frage, wie denn der Mensch sein soll, um dessen Bildung es geht. Er soll kein angepaßter Roboter sein, der allen Zerreißproben standhält, sondern er soll fähig sein zu erkennen, daß es Sicherheit nicht im Haben, Besitzen und Festhalten, sondern nur in der Kraft der Entwicklung, zum Mittun und Selbsttun gibt. Jede Person ist neu und schafft etwas Neues. Dazu gehört kritisches Bewußtsein, freilich in einer anderen als der uns oft begegnenden Form eines höchst unkritischen Glaubens an Ideologiesätzen. Kritisches Bewußtsein sollte uns vor allem auch die Einsicht in die Erfahrung vermitteln, daß wir für das Zusammenleben die Fähigkeit zum Vertrauen brauchen. Kritisches Bewußtsein muß sich auch vor den großen Aufgaben bewähren, für die Zukunft offen zu sein, ohne aus der Geschichte auszusteigen. Für die Jugend fängt die Welt immer von vorne an. Das ist ein Glück. Denn wie wäre die Freiheit als Offenheit für die Zukunft anders denkbar? Jugend kann und will nicht von der älteren Generation wie ein Austauschmotor in ein vorfabriziertes Gehäuse eingesetzt werden. Eltern und Lehrer müssen lernen, die nachfolgende Generation freizugeben; sonst gibt es keine Freiheit."[80]

Aus der Untersuchung der folgenden Bundesparteitagsprotokolle in den Jahren 1973-1981 ergibt sich, daß die Kulturpolitik, Bildungspolitik und Politische Bildung immer mehr in den Hintergrund getreten sind. Probleme aus diesen Be-

reichen wurden nur sehr oberflächlich in wenigen Sätzen angesprochen.

Die Untersuchung der Bundesparteitagsprotokolle hat gezeigt, daß die Kulturpolitik am Anfang der fünfziger Jahre noch als "Herzstück der CDU-Arbeit" bezeichnet werden kann, da die permanente Auseinandersetzung mit den Zielen, abgeleitet aus dem christlichen Menschbild, ein klares Konzept lieferte. Der organisatorische Bereich wurde jedoch weniger angesprochen. Die Intensität der Behandlung dieser Fragen ließ jedoch Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre nach. Erst nachdem bereits zwei kulturpolitische Kongresse mit Experten der CDU durchgeführt worden waren, wurde 1964 die Frage erneut verstärkt in einem Arbeitskreis auf dem Bundesparteitag aufgegriffen. Dies wiederholte sich 1968. Verbal erkannten zwar einige Politiker (z.B. Paul Mikat), daß die Kulturpolitik eine geistige Auseinandersetzung in der Zukunft erfordere, aber die CDU-Politiker konnten sich nicht auf ein einheitliches Konzept einigen und stürzten sich stattdessen unsystematisch in Reformen. Erst als der Mangel eines Grundsatzprogrammes erkannt wurde und darüber Diskussionen einsetzten, überdachte man auch den kulturpolitischen Ansatz neu.

3. Die Kulturpolitischen Kongresse der CDU/CSU

3.1 Die Bedeutung der Kulturpolitischen Kongresse

Bei der Untersuchung der Programme erwies sich, daß die Ausführungen über Politische Bildung und Bildungspolitik immer seltener werden. Alfred Hoffmann führt als Erklärung an, daß die bildungs- und kulturpolitischen Belange in der Zeit, in der außenpolitische Entscheidungen Vorrang hatten, immer mehr in den Hintergrund treten und zum anderen, daß man glaubte , den Erfordernissen der Schulpolitik mit der Berufung auf die genannten christlichen Prinzipien Genüge getan zu haben.[81]

Erst mit der 1960 einsetzenden Reihe von kulturpolitischen Kongressen geriet das bildungspolitische Denken der CDU in Bewegung. "Eine sich wandelnde Gesellschaft und ein damit verändertes Bildungsverständnis führten auch in der CDU zu Beginn der 60er Jahre zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit bilundgspolitischen Fragen und zu einer Verschiebung der bildungspolitischen Akzentuierung schlechthin.[82]

Mit den Kulturkongressen beginnt ein neuer Abschnitt christlich-demokratischer Kulturpolitik. Die kulturpolitischen Kongresse spiegeln genauer als die Parteitage den parteiinternen Diskussionsstand wieder.

Die vier in den Jahren 1960, 1962, 1964 und 1969 durchgeführten kulturpolitischen Kongresse haben einen wesentlichen Beitrag zur Klärung von Grundlagen und Zielen der Bildungspolitik in der CDU geleistet. Im Gegensatz zu den Parteitagen setzten sich die Mitglieder der Kongresse aus bildungspolitischen Fachleuten zusammen, die zwar zum Teil Parteimitglieder, aber auch Gäste aus kulturpolitischen Interessenverbänden, Institutionen und Organisationen waren.[83]

Die Ergebnisse der Kongresse konnten jedoch nur als Empfehlung weitergegeben werden, es sei denn, sie wurden durch ein offizielles Parteigremium sanktioniert. Anlaß zur Durchführung der kulturpolitischen Kongresse war die wachsende "Einsicht bei der CDU, daß die SPD seit einigen Jahren darauf hinarbeitete, die in der Bildungspolitik führende Partei zu werden."[84] "... die Entdeckung des technischen Forschritts als auch die Gefahr, in den Sog der bildungspolitischen Initiativen des Gegners zu geraten, zwangen die CDU zu einer Demonstration ihrer bildungspolitischen Vorstellungen vor der Öffentlichkeit."[85]

3.2 Der erste Kulturpolitische Kongreß

Der erste kulturpolitische Kongreß sollte die Präsenz der CDU auf kulturpolitischem Feld verdeutlichen. Dort sollten

die Vorstellungen der Schul- und Bildungspolitik formuliert werden, die sich aus dem christlichen Menschenbild ableiten lassen. "Es sollte gezeigt werden, daß in der CDU trotz der konfessionellen, regionalen und sozialen Unterschiede über die Prinzipien einer christlichen Bildungspolitik Einheit herrsche."[86] Hatte sich die CDU vor 1960 im großen und ganzen nur recht spärlich zu Bildungsfragen geäußert, so setzen die kulturpolitischen Kongresse in der Folgezeit ein Zeichen für das sich wandelnde Bildungskonzept der Union. Dieser Wandel in der Bildungspolitik der CDU sei hauptsächlich durch ihre Kultur- und Bildungsexperten vorangetrieben worden.[87]

Während des 1. und 2. Kulturpolitischen Kongresses der CDU 1960 und 1962 kam die religiöse und transzendentale Komponente der Kulturpolitik insbesondere in den Referaten zum Ausdruck.[88] Auf dem ersten Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen hielten bezeichnenderweise der evangelische Theologe und führende Politiker Eugen Gerstenmaier und der katholische Theologe Hanssler, Direktor des Zentralkomitees deutscher Katholiken die Grundsatzreferate. Der Kongreß stand unter dem Motto "Erziehung, Bildung, Ausbildung". Bei den Rednern handelte es sich hauptsächlich um bildungspolitische Experten und um Wissenschaftler.

Eugen Gerstenmaier sprach sich eindeutig für die transzendentale Verfaßtheit des Menschen, für eine Bestimmung des Menschen, die über seine Endlichkeit hinausgehe, die ihn zur Hingabe an höhere Werte und andere Menschen führe.[89] Er griff die Säkularisierungstendenzen seiner Zeit an, indem er sagte:"Nein, wir mißtrauen dem Bild des auf sich selbst gestellten Menschen, wir mißtrauen der noch so ideal entworfenen Humanität, wenn sie nicht zur Divinität transzendiert, wenn sie nicht auf Gottesfurcht gründet. Auch wenn wir als Partei auch noch so sehr im "Vorletzten" angesiedelt sind, können und wollen wir deshalb nicht darauf verzichten, immer wieder "das Letzte" zu sehen."[90]

Bernhard Hanssler erläuterte in seinem Vortrag über " Christentum - Humanismus - Neue Zeit" die Gefahren eines falsch verstandenen Humanismus. Der Begriff Humanismus werde von jeder geistigen und philosophischen Richtung okkupiert, obgleich seine doppelte Wurzel aus der Antike und aus dem Christentum stamme.[91] Moderne Humanismen bedürften der christlichen Korrektur.[92]

Bei beiden Grundsatzreferaten handelte es sich um die Klärung des geistig-politischen Standorts. Besonders bei Hanssler war der Vortrag sehr stark philosophisch ausgerichtet. Der politisch-praktische Aspekt kam dagegen nicht zur Geltung. Beide sprachen sich wieder eindeutig für das christliche Menschenbild als geistige Grundlage für die Union und insbesondere für die Kultur- und Bildungspolitik aus.

Bruno Heck sprach in seinem Vortrag über "Bildung und Ausbildung in der modernen Gesellschaft" u.a. über die Politische Bildung, wobei er etwas konkretisierte: Kenntnisse in Geschichte und Gesellschaftslehre, im Wirtschafts- und Sozialleben seien notwendig und nützlich, machten aber Politische Bildung allein nicht aus.[93] "Politische Bildung muß auch sittliche Bildung sein, d.h. sie muß darum besorgt sein, die Familie, die Gesellschaft und den Staat in uns in Ordnung zu bringen und in der Ordnung zu halten."[94] Nur Rechte und Ansprüche formulieren zu können sei keine Bildung, sondern das, was in der Seele als Pflichtgefühl und Verantwortungsbewußtsein im Gewissen lebe und zur Entscheidung und zur Tat dränge.[95] Anschließend stellte Heck fest, daß Fragen des Erziehungs- und Bildungswesens die erste Aufgabe in den kommenden Jahren bei der Union sein müßten, da sie als stärkste politische Kraft die erste Verantwortung habe und Fragen der Bildung zu Fragen des eigenen Schicksals geworden seien.[96]

Werner Schütz sprach sich in seinem Beitrag über "Die allgemeinbildenden Schulen - Aufgabe und Organisation" eindeutig für das Elternrecht aus. Daraus ergebe sich für die

Gestaltung des Schulwesens die Möglichkeit der weltanschaulichen Gliederung der öffentlichen Volksschule in die Schularten Bekenntnisschule, Gemeinschaftsschule und Weltanschauungsschule, wobei die Möglichkeit der Errichtung von Bekenntnisschulen auf Antrag der Erziehungsberechtigten bestehe, wo Gemeinschaftsschulen die Regel seien und umgekehrt.[97]

Zum erstenmal wurde auch dem Thema Erwachsenenbildung größere Bedeutung auf einer so großen kulturpolitischen Arbeitstagung beigemessen und in einem eigenständigen Referat behandelt. Alois Schardt stellte in seiner Rede "Erwachsenenbildung im demokratischen Staat" fest, daß Erwachsenenbildung nicht nur politische Themen behandeln dürfe, sondern sie müsse auch "den ganzen weiten Umkreis der menschlichen, persönlichen und kulturellen Formung sich zur Aufgabe setzen.[98]

"Sie wird Lebens-Kunde, Sozialkunde und Kulturkunde im weitesten Sinne sein. Aber in alledem bleibt sie auch politischer Vorgang."[99] Der Begriff der Politischen Bildung sei gerade für den Bereich der Erwachsenenbildung von außerordentlicher Bedeutung.Sie sei ihrem Inhalt nach zunächst Vermittlung elementarer Kenntnisse über die Welt, in der wir leben, über den geschichtlichen Zusammenhang, in dem wir über die Bedingungen, unter denen wir leben und über die Verantwortung, unter der wir stehen.[100]

"Diese Lebensbedingungen erhalten ihre Wertmaßstäbe auch aus religiösen Überzeugungen, so etwa die Bereiche des Wirtschaftens, des Konsumierens, die Arbeits- und Freizeitwelt."[101] Politische Bildung ziele auf die Einübung des rechten Verhaltens hin. Sie müsse darüberhinaus Kritikbefähigung gegenüber den Einflüssen liefern, die auf den Menschen der heutigen Zeit einstürmten. Dies sei ohne Bezug zum Glauben und zur Weltanschauung unmöglich. Erst auf diesem Boden sei Politische Bildung Urteils- und Willensbildung.[102]

Zur praktischen Durchführung der Erwachsenenbildung schlug Schardt eine hinreichende öffentliche Förderung vor, ohne daß der Staat direkten Einfluß auf die Gestaltung der Bildungsinhalte nehmen sollte. Letztlich sei eine gesetzliche Absicherung wünschenwert, damit die Erwachsenenbildung in Ruhe sich weiterentwickeln könne.

Aus dem Schlußwort von Heinrich Krone ergab sich nochmals die klare transzendentale Verankerung der Unionsparteien und die daraus resultierenden geistigen Grundlagen, was sowohl für die Politische Bildung als auch für die Kultur- und Bildungspolitik relevant erschien. Die Forderungen waren zwar philosophisch abstrakter gehalten als jene z.B. 1950 von Christine Teusch,[103] aber die Grundsätze bleiben programmatisch unverändert.

3.3 Der zweite Kulturpolitische Kongreß

Der zweite Kulturpolitische Kongreß fand bereits ein Jahr später in Augsburg statt. Er stand unter dem Motto "Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft". Josef-Hermann Dufhues legte in seiner Eröffnungsrede dar, daß es das Ziel des Kulturpolitischen Kongresses sei, die kulturpolitischen Ideen von CDU und CSU auf wichtigen Teilbereichen darzulegen.[104]

Im Gegensatz zu früheren Aussagen der CDU, wonach Bildung immer Persönlichkeitsbildung sei, formulierte Josef-Hermann Dufhues in seiner Rede, daß die Politik der CDU immer zuerst den ganzen Menschen zum Ziel habe; deswegen sei Kulturpolitik für die Union immer auch Gesellschaftspolitik und es komme so auch der Berufsbildung eine entscheidende Bedeutung zu.[105]

Hier deutete sich bereits eine bevorstehende Wende in der Bildungspolitik der Unionsparteien an. Theodor Maunz forderte in seinem Referat "Berufserziehung als Menschenbildung", daß Politische Bildung nach Kerschensteiner "Erziehung zum Staatsbürger, den einzelnen in die Lage ver-

setzen müßte, über die großen Institutionen, den Aufbau der modernen Demokratie und das Wirken der politischen Parteien in ihr Bescheid zu wissen".[106] Politische Bildung müsse darüberhinaus von der Wissensvermittlung Brücken zur Willensbildung schlagen. Für den jungen Menschen sollten die Institutionen Familie, Betrieb, politische Gemeinde, Staat und Kirche zu Gemeinschaften werden, die er bejahe.[107] Letztlich sei die religiöse Bildung die Krönung aller Menschenbildung.

Die auf dem 2. Kulturpolitischen Kongreß erarbeiteten Leitsätze zu Bildung und Beruf befassen sich hauptsächlich mit Forderungen zur Berufsbildung. In den allgemeinen Grundsätzen spricht sich die Union eindeutig für die Persönlichkeitsbildung als Bildungsziel aus.

"Die Welt der Arbeit und des Berufes bietet nicht nur natürliche Ansatzpunkte für eine echte Persönlichkeitsbildung und Menschenbildung, sondern sie ist darüberhinaus ein entscheidendes Feld zur Bewährung in der Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen."[108]

3.4 Wandel in der CDU-Kulturpolitik auf dem dritten Kulturpolitischen Kongreß

Auf dem 3. Kulturpolitischen Kongreß 1964 machte sich deutlich bemerkbar, daß jetzt eine neue Generation von Bildungspolitikern Einfluß gewonnen hatte. Kultusminister Hahn (Baden-Württemberg) und Kultusminister Mikat (Nordrhein-Westfalen) machten mit ihren Reden auf dem Kongreß deutlich, daß sich ein Wandel weg von der christlich-konfessionellen Bildungsidee vollziehen müsse. Man glaubte, daß die weltanschaulichen Prinzipien keinen Vorrang mehr vor der politischen und pädagogischen Effektivität der Bildungspolitischen Vorstellungen haben könnten.

"Wir sollten uns in bildungspolitischen Fragen davor hüten, aus angenommenen Obersätzen gleichsam auf dekuktivem Wege zu schließen, was in der konkreten Situation zu tun ist. Wenn Sie wollen, ist das eine Absage in eine inflationistische Überdehnung von kulturrechtlichen Prinzipien."[109]

Insgesamt kann man sagen, daß auf dem Kulturpolitischen Kongreß einerseits bei einigen führenden Kulturpolitikern die Bedeutung des sozialen Wandels sich auf die bildungspolitischen Vorstellungen auswirkte und Anstöße[110] von Bildungsplanern wie Georg Picht aufgegriffen wurden; andererseits wurde von anderen z.B. Ludwig Huber an einer christlich-ethischen Fundierung festgehalten. Das heißt nicht, daß die neue Generation der CDU-Bildungspolitiker sich vom christlichen Menschenbild distanzierte, sondern vielmehr, daß eine andere Akzentuierung erfolgen sollte.

Paul Mikat verstand unter christlichem Handeln sachgerechten Vollzug, d.h. von christlicher Kulturpolitik könne nur dann gesprochen werden, wenn sie sachgerecht sei. Das heiße, wenn sie den gegebenen legitimen politischen Gesetzen folge, wenn sie also bei einem gestellten Problem die von ihr angestrebte Lösung in politisch sachgemäßer Weise erreiche.[111]

Kultusminister Hahn wies in seiner Rede darauf hin, daß das Bildungswesen angesichts der modernen Herausforderungen einer Umformung bedürfe. Die Anforderungen des Atomzeitalters, der Automation und dem internationalen Kräftespiel der heutigen Menschheit auf der durch den Verkehr zusammengerückten Erde werde das vorhandene Bildungswesen nicht mehr gerecht. Er forderte, daß man sich auf die neuen Anforderungen einstelle und die Grundzüge des Bildungswesens neu durchdenke.[112]

Die Vorstellungen christlicher Kulturpolitik sollten der veränderten Situation angepaßt werden. Die Basis der Kulturpolitik sei aber nach wie vor die christliche Anthropologie.[113] In der Rede von Hahn zeigt sich deutlich das Ringen um Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Herausforderungen der Zeit, andererseits um die Beibehaltung des christlichen Grundgedankens.

Der bayerische Kultusminister Huber formuliert dies, indem er als Erziehungsziel den "mündigen Bürger" verneint, wie die SPD ihn will: "Ziel der Bildung und Erziehung ist

der Mensch, der im Ringen um ein richtiges Verhältnis zu Gott, zu den anderen Menschen und zur Welt eine Haltung gewonnen hat, aus der heraus er im Leben und Handeln der Wirklichkeit gerecht wird und so in einer jeweils einmaligen Verwirklichung zu einer Vollendung seiner selbst kommt. Dieses Ziel ist niemals endgültig erreicht und gesichert; Bildung ist daher eine permanente Aufgabe, die nur von ihrem Ziel her definierbar ist."[114]

Huber forderte in seiner Rede letztlich eine Anpassung kulturpolitischer Programme an die geistigen und geschichtlichen Epochen. Für die Kulturpolitik bedeute dies sachgerechte Lösungen, Offenheit für das Neue und Bereitschaft zur Wandlung unter unverrückbarem Festhalten an der christlichen Auffassung vom Menschen. Die Betonung der christlich-ethischen Fundierung zeigte sich hier mehr als deutlich. Die Hamburger Empfehlungen der CDU/CSU enthielten aber keine konkreten Vorschläge für eine neue "sachgerechte Bildungspolitik", wie sie mehrfach auf dem Kongreß gefordert wurde. Stattdessen faßt sie die allgemeinen Ziele der zukünftigen Bildungspolitik zusammen, ohne sich genauer zu den Durchführungsmöglichkeiten zu äußern.

3.5 Der vierte Kulturpolitische Kongreß

Auf dem vierten Kulturpolitischen Kongreß zeigte sich, daß sich der bereits auf den früheren Kongressen einsetzende Wandel fortsetzte. Die christliche Zielsetzung trat hier sehr deutlich zugunsten der pragmatischen Zielsetzung zurück. Der vierte Kulturpolitische Kongreß fand erst 1969 mit dem Thema "Politik für die Zukunft, Reform des deutschen Bildungswesens", statt.

Hauptdiskussionsgegenstand waren hier die differenzierte und integrierte Gesamtschule, sowie der zu Beginn des Jahres 1969 entwickelte "Entwurf eines schul- und hochschulpolitischen Programms", die sogenannten "Deidesheimer Leitsätze".[115] Die Einführung der integrierten Gesamtschule, sowie konkurrierende Schulversuche wurden abgelehnt.

Stattdessen setzte sich die CDU in den Deidesheimer Leitsätzen, die leicht überarbeitet im Sommer 1969 als bildungspolitisches Programm der CDU, "Schule und Hochschule von morgen", veröffentlicht wurden, für ein gegliedertes, differenziertes, in bestimmten Stufen mit qualifizierten und qualifizierenden Abschlüssen versehenes Bildungssystem ein.[116]

Die weltanschauliche Komponente fehlte in den Deidesheimer Leitsätzen ganz und trat zugunsten der Sachproblematik zurück. Das ursprüngliche Ziel, mit Hilfe der Kulturpolitik eine "Verchristlichung" der Gesellschaft zu erreichen, wie etwa Christine Teusch noch 1960 gefordert hatte, trat gänzlich zurück.
Im Gegensatz dazu kann man nahezu von einer Säkularisierung der Bildungspolitik sprechen.

Literatur zu Kapitel IV

1 vgl. Heino Kaack, Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems, Opladen 1971, S. 401.

2 vgl. Ossip K. Flechtheim, Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, 2. Band, Programmatik der deutschen Parteien, Berlin o.J., S. 1.

3 Heino Kaack, a.a.O., S. 402.

4 Siegfried Hergt, Parteiprogramme, 11. Auflage, Leverkusen 1977, S. 11.

5 vgl. Dorothee Buchhaas, Die Volkspartei Programmatische Entwicklung der CDU 1950-1973, Bonn 1983, S. 82.

6 Ebenda.

7 Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 85.

8 Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 87.

9 Bruno Heck, Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979, S.8.

10 vgl. Rainer Kunz, Herbert Maier, Theo Stammen Programme der politischen Parteien in der Bundesrepublik, München 1975, S. 122.

11 vgl. Heinzgerd Schott, "Die Formierte Gesellschaft und das Deutsche Gemeinschaftswerk", Bonn 1982, S. 13 ff.

12 Karl Mahler, Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland, Berlin 1945, S. 11 ff, in: Ossip K. Flechtheim Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J., S. 27 ff.

13 CDU Kölner Leitsätze 1. Fassung, in: CDU (Hrsg.) nach einer hektographierten Maschinenschrift im Archiv des Herausgebers in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S. 30.

14 CDU Kölner Leitsätze 2. Fassung, in: Leo Schwering Vorgeschichte und Entstehung der CDU, Köln S. 63 ff, in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S. 34.

15 CDU Frankfurter Leitsätze, in: Archiv Maral Schulte (Maschinenschrift), in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S. 36.

16 CDU (Hrsg.), Aufruf an das Deutsche Volk, in: Karl Mahler in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S.28.

17 CDU (Hrsg.), Kölner Leitsätze 1. Fassung, in: Ossip K. Flechtheim, a.a.O., S. 32.

18 CDU (Hrsg.),Aufruf und Parteiprogramme von Neheim-Hüsten vom 1. März 1946, in: Archiv Ossip K. Flechtheim hektographierte Maschinenschrift, in: Ossip K. Flechtheim a.a.O. S. 48 ff.

19 CDU (Hrsg.), Aufruf und Parteiprogramm von Neheim-Hüsten, in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S. 52.

20 CDU-Bundesvorstand (Hrsg.), Kulturpolitische Grundsätze von 1954, in: Johannes Gross Die Christlich Demokratische Union Bonn 1957, S. 59 ff in: Ossip K. Flechtheim a.a.O., S. 105 ff.

21 Ebenda.

22 Ebenda.

23 CDU-Bundesvorstand,a.a.O., S. 106.

24 CDU (Hrsg.), Berliner Programm 1968, in: Bruno Heck (Hrsg.) Die CDU und ihr Programm Bonn 1979, S. 66.

25 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 69.

26 Vgl. CDU (Hrsg.), Das Berliner Programm (1971), in: Bruno Heck (Hrsg.) a.a.O., S. 90.

27 vgl. Ebenda.

28 vgl. Ebenda.

29 vgl. Ebenda.

30 vgl. Ebenda.

31 CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 92/93.

32 Ebenda.

33 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 94.

34 Ebenda.

35 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands Bonn 1978, S. 16, Punkt 41.

36 Vgl. CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 16/17, Punkt 42.

37 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 17, Punkt 44.

38 CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 14.

39 Ebenda.

40a CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), a.a.O., S. 16.

40b CDU (Hrsg.),Grundsatzprogramm 1978, in: Bruno Heck a.a.O., S. 187.

41 Vgl. Jürgen Dittberner, Rolf Ebbighausen (Hrsg.), Parteiensystem in der Legitimationskrise, Opladen 1973, S. 82, u. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Grundgesetz, Bonn1977, S.30, Artikel 21.

42 Mathilde Gantenberg,Der kulturpolitische Auftrag der CDU, in: CDU (Hrsg.) Erster Parteitag der CDU, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950), S. 50.

43 Ebenda.

44 Mathilde Gantenberg,a.a.O., S. 51.

45 Mathilde Gantenberg,a.a.O., S. 53/54.

46 Mathilde Gantenberg,a.a.O., S. 54.

47 Ebenda.

48 Ebenda.

49 Mathilde Gantenberg a.a.O., S. 55.

50 Ebenda.

51 Mathilde Gantenberg, a.a.O., S. 55/56.

52 Vgl. Erwin Stein, Koreferat, in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 60.

53 Vgl. Hermann Dufhues, Die junge Generation, in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 69.

54 Josef Hermann Dufhues, a.a.O., S. 75.

55 Schautes, Sprecher des RCDS Bonn Diskussionsbeitrag,in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 76.

56 Prof. Stier, Kulturpolitischer Ausschuß,in: CDU (Hrsg.) Zweiter Parteitag der CDU, Karlsruhe 18.-21.10.51, Bonn, o.J. (1951), S. 105.

57 Ebenda.

58 Prof. Stier, a.a.O., S. 106.

59 CDU (Hrsg.), Dritter Parteitag der CDU, Berlin 17.-19.10.52, Bonn o.J. (1952).

60 Hermann Ehlers, Die politische Entscheidung der Jugend, in: CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 107/108.

61 Hermann Ehlers, a.a.O., S. 111.

62 Emil Kemmer, Unsere Forderungen für die Jugend, in: CDU (Hrsg.), Deutschlands sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953), S. 179.

63 Vgl. Emil Kemmer, a.a.O., S. 179 f.

64 Hofmann (MdB, Rheinland), Ergebnisse des Kulturpolitischen Ausschusses, in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 187.

65 Entschießungen des 4. Bundesparteitages in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 273.

66 CDU (Hrsg.), 5. Bundesparteitag der CDU, Köln 28.-30. Mai 1954, Bonn o.J. (1954).

67 Bruno Heck, in: CDU (Hrsg.), 6. Bundesparteitag 1955, Bonn o.J. (1955), S. 108.

68 Kultusminister Osterloh Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.) 10. Bundesparteitag, Karlsruhe, 26.-29.4.1960, Bonn o.J. (1960), S. 210.

69 Bruno Heck, "Künftige Aufgaben der CDU" Bericht des Arbeitskreises III, in: CDU (Hrsg.) 11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962 in Dortmund, Hamburg o.J. (1962), S. 288 ff.

70 Paul Mikat, Kulturpolitik, in: CDU (Hrsg.) 12. Bundesparteitag der CDU vom 14.-17. März 1964 in Hannover, St. Augustin o.J. (1964), S. 338.

71 Paul Mikat, a.a.O., S. 340.

72 Paul Mikat, a.a.O., S. 341.

73 Paul Mikat, a.a.O., S. 353.

74 Kiesinger, Diskussion, in: CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 358.

75 Berthold Martin, Diskussion, in: CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 369.

76 Vgl. Gerhard Stoltenberg, Diskussion, in: CDU (Hrsg.) a.a.O., S. 369.

77 Kultusminister Hahn, Arbeitskreis "Schule und Ausbildung - jedem seine Chance", in: CDU (Hrsg.) 13. Bundesparteitag 28.-31.3.65 in Düsseldorf, Bonn o.J. (1965), S. 525,

78 Josef Hermann Dufhues, Rede, in: CDU (Hrsg.) 14. Bundesparteitag vom 21.-23.3.1966, Bonn o.J. (1966), S. 58.

79 Arbeitskreis Wissenschaft und Publizität, in: CDU (Hrsg.), 16. Bundesparteitag vom 4.-7.11.1968 in Berlin, Bonn o.J. (1968), S. 48.

80 Konrad Kraske, Diskussion, in: CDU (Hrsg.) 20. Bundesparteitag vom 9.-11.10.1972 in Wiesaden, St. Augustin o.J. (1972), S. 72/73.

81 vgl. Alfred Hoffmann, Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD, Dissertation, Erlangen-Nürnberg o.J. (1968), S. 17.

82 Hans-Werner Schalla, Die Bildungspolitik der CDU, unveröffentlichte Examensarbeit, Bonn 1979, S. 56.

83 vgl. Helmut Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 173.

84 vgl. Helmut Pütz, a.a.O., S. 188.

85 vgl. Alfred Hoffmann, a.a.O., S. 149.

86 Alfred Hoffmann, a.a.O., S. 149.

87 vgl. Helmut Pütz, a.a.O., S. 173.

88 vgl. Helmut Pütz, a.a.O., S. 45 f. und Eugen Gerstenmaier Freiheit - wozu?, in: Hrsg.: CDU-Bundesgeschäftsstelle Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961, S. 22 ff.

89 Eugen Gerstenmaier, a.a.O., S. 22.

90 Eugen Gerstenmaier, a.a.O., S. 30.

91 vgl. Bernhard Hanssler, Christentum - Humanismus - Neue Zeit, in: CDU (Hrsg.) Erziehung, Bildung, Ausbildung, a.a.O., S. 31.

92 vgl. Bernhard Hanssler, a.a.O., S. 38.

93 vgl. Bruno Heck, Bildung und Ausbildung in der modernen Gesellschaft, in: CDU (Hrsg.), Erziehung, Bildung, Ausbildung, a.a.O., S. 69.

94 Ebenda.

95 Ebenda.

96 vgl. Bruno Heck, a.a.O., S. 75.

97 vgl. Werner Schütz, Die allgemeinbildenden Schulen - Aufgabe und Organisation, in: CDU (Hrsg.) Erziehung, Bildung, Ausbildung a.a.O., S. 77.

98 vgl. Alois Schardt, Erwachsenenbildung im Demokratischen Staat, in: CDU (Hrsg.), Erziehung, Bildung, Ausbildung, a.a.O., S. 154.

99 Ebenda.

100 vgl. Ebenda.

101 Alois Schardt, a.a.O., S. 155.

102 vgl. Ebenda. Die aufgeführten Ausführungen des Begriffs der Politischen Bildung hat Alois Schardt nach eigenen Angaben vom "Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" übernommen.

103 vgl. Christine Teusch, Das christliche Bildungsideal, aus: CDU (Hrsg.) Politisches Jahrbuch der CDU 1950, Bonn (um 1951), S. 25 ff, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2 CDU/CSU, Berlin 1976, S. 10 ff.

104 vgl. Josef-Hermann Dufhues, Eröffnungsrede, in: CDU (Hrsg.) Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft, Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU in Augsburg vom 4.-6.11.1962, Bonn 1963, S. 11.

105 vgl. Josef H. Dufhues, a.a.O., S. 12 ff.

106 vgl. Theodor Maunz, Berufserziehung als Menschenbildung in: CDU (Hrsg.) Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. a.a.O., zitiert nach Günter Scharfenberg (Hrsg.), a.a.O., S. 59 ff.

107 vgl. Theodor Maunz, a.a.O., S. 60.

108 CDU (Hrsg.), Leitsätze zu Bildung und Beruf, erarbeitet auf dem 2. kulturpolitischen Kongress der CDU/CSU in Augsburg 1962, in: CDU (Hrsg.), Zwischen Freiheit und Ordnung, Zur Kulturpolitik der CDU/CSU Bonn, 1964, S. 84.

109 Paul Mikat, Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.), Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß am 9. und 10.11.1964 in Hamburg, Bonn 1965, S. 163.

110 Ludwig Huber, Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, a.a.O., S. 45.

111 Paul Mikat, Rede, in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, a.a.O., S. 19.

112 vgl. Hahn, Rede, in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, a.a.O., S. 32 und 33.

113 vgl. Ebenda.

114 Ludwig Huber,Rede,in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, a.a.O., S. 48.

115 CDU (Hrsg.),Deidesheimer Leitsätze, Entwurf eines Schul- und Hochschulpolitischen Programmes in: CDU (Hrsg.) Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU, Bad Godesberg 28.2.-1.3.1969, Bonn 1969, S. 134 ff, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1975, Band 2 CDU/CSU, Berlin 1976, S. 148.

116 vgl. Helmut Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, a.a.O., S. 92.

V. Politische Erwachsenenbildung in der Vorstellung der CDU/CSU

1.1 Politische Erwachsenenbildung - eine Begriffsbestimmung

Wie bereits im Kapitel über schulische und außerschulische Politische Bildung dargestellt, handelt es sich bei der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung immer um außerschulische Bildung im "quartären Bildungsbereich".[1]

"Erwachsenenbildung ist außerschulische Bildungsvermittlung, die nach eigener Methodik und Didaktik darauf abzielt, über unmittelbare Ausbildung hinaus zu vertiefter Lebenserfahrung, selbständigem Urteil und bewußter Lebensgestaltung zu führen."[2] Björn Engholm verwendet den Begriff Weiterbildung und definiert ihn folgendermaßen: "Weiterbildung wendet sich an Erwachsene, die in der Regel ihre Ausbildung abgeschlossen haben, und die in der Gesellschaft in unterschiedlicher Weise Verantwortung tragen - sei es im Beruf, in der Familie, in der Politik, in Vereinen und Gruppen. Von dem lernenden Erwachsenen, von seinen Bedürfnissen und den Herausforderungen, die sich an ihn richten, müssen sich Ziele, Inhalte, Lern- und Organisationsformen bestimmen."[3] Als Ziel gibt er an, daß Weiterbildung in allen ihren Formen die Bereitschaft und Fähigkeit jedes einzelnen entwickeln helfen soll, um aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben mitzuwirken; sie sollte im Ergebnis mehr Rationalität und auch mehr Humanität in unserer Gesellschaft ermöglichen.[4]

Die Bezeichnung Erwachsenenbildung ist in ihrem ersten Bestandteil irreführend, da an den Veranstaltungen nicht nur Volljährige teilnehmen, sondern auch Jüngere. Deshalb hat der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen von 1970[5] statt des herkömmlichen Begriffes der Erwachsenenbildung den der Weiterbildung eingeführt. Hier wird mit dem Hinweis der gestiegenen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen in der modernen Industriegesellschaft das neue Prinzip des "lebenslangen Lernens"[6] in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt. Der Begriff Weiterbildung soll eine treffendere Um-

schreibung für den Prozeß der "Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und Aufnahme einer Berufsfähigkeit"[7] liefern. Weiter heißt es: "Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn der möglichen Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet, ... Die Grenzen zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung sind fließend, ein Mindestzeitraum der Erwerbstätigkeit als Voraussetzung für die Weiterbildung läßt sich nicht angeben."[8] Weiterbildung schließt damit nach dem Strukturplan "berufliche Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung"[9] ein und wird damit zum Oberbegriff. Seither wird der Begriff in bildungspolitischen Stellungnahmen und Empfehlungen sowie in gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen zunehmend verwendet, während in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft der Begriff Erwachsenenbildung weiterhin benutzt wird.[10]

1.2 Die Geschichte der Erwachsenenbildung

Betrachtet man die Erwachsenenbildung ideengeschichtlich, so blickt sie bereits auf eine jahrhundertelange Tradition zurück.

In der antiken Bildungsgeschichte gibt es besonders bei Plato bereits bemerkenswerte Konzepte zur Bildung "im männlichen Alter". Hier bezog sich Weiterbildung aber nur auf eine kleine Elite. Erst im Mittelalter wurde die Bildung breiterer Schichten zum Postulat erhoben.[11] Primär waren die Kirchen für die Erziehung verantwortlich. "... jede Ausbildung zum Beruf, insbesondere dem des Klerikers, stand im Dienste der Ausbreitung des Gottesreiches. Seit den Tagen der Urgemeinde hatte sich die Kirche der religiösen Unterweisung ohne Unterschied des Alters und des Standes aufgrund ihres Heilsauftrages angenommen.[12] Daraus ergibt sich die Selbstverständlichkeit der Volksbildung für die christliche Gemeinde.

Die Kirche richtete sogenannte Episkopalschulen ein, die Vorformen der späteren Domschulen, die sich über Italien,

Nordafrika, Gallien, Spanien und Irland verbreiteten.[13] Die Benediktinerklöster trugen im frühen Mittelalter als einzige "Bildungsstätten" des Abendlandes umfassend zur kulturellen Bildung bei. In den Kloster- und Domschulen gab es noch keine Unterschiede zwischen kinder- und erwachsenengemäßen Inhalten und Methoden,[14] wie dies mit der Aufklärung einsetzte. Die Anfänge der Erwachsenenbildung werden oft mit den Bemühungen Karls des Großen um die Einführung in den christlichen Glauben in Verbindung gebracht. Gleichzeitig gründete er mehr als 30 bedeutende Schulen, die die Zentren seiner politischen und geistigen Machtausübung wurden und zur Ausbildung der Elite des Adels dienten.[15] Neben dem kirchlichen Schulwesen entwickelte sich seit dem 13. Jahrhundert ein Schulwesen, dessen Träger der Magistrat der Stadt war. Das Bürgertum der Handelsstädte und freien Städte erkämpfte sich das Recht, Gymnasien einzurichten. Gleichzeitig entstanden zahlreiche "niedere Schulen", in denen weite Schichten der Bevölkerung gegen ein geringes Entgelt die Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens erlernten. Die berufliche Bildung wurde von den Zünften gestaltet, wobei sie in erster Linie für die sittlich-religiöse Charakterbildung sorgten.[16] Während der Epoche der Reformation versuchte Luther neue christliche Schule zu errichten, damit dort die reformatorische Zielsetzung gelehrt werde.

Der anthropologische Standpunkt dieser Epoche scheint als wesentliches Charakteristikum in der Art zu liegen. "Wie der Dualismus des mittelalterlichen Menschenbildes gekennzeichnet durch die Pole der Erbsünde und der göttlichen Gnade nunmehr von einer individualistischen Diesseitigkeit abgelöst wird ..."[17] Demgegenüber standen die drei absoluten Aussagen des Protestantismus lutherischer Prägung, nur durch die Gnade, sola gratia, nur durch den Glauben, sola fide, nur durch die Schrift, sola scriptum. Luther sah in der Bildung die Möglichkeit, allen Kindern und Erwachsenen das Wort Gottes unverfälscht nahezubringen. Seit 1522 war es in Deutschland zu einem rapiden Verfall sowohl der Universitäten als

auch der Lateinschulen gekommen. Ursache war einmal die Aushebung vieler Klöster und Stifte, das Wirken radikaler Prediger auf evangelischer Seite, die das Studium in dem neuen Zeitalter des göttlichen Geistes für überflüssig erklärten und schließlich auch Luthers Kritik am Lehrbetrieb und an den Lehrinhalten der mittelalterlichen Schule.[18]

Luther dagegen sah im Zusammentreffen der reformatorischen Einsicht mit dem wissenschaftlichen Impuls des Humanismus eine, von Gott gegebene Möglichkeit, sowohl für die Kirche als auch für die Neuordnung des politischen und kulturellen Lebens.

Er schrieb deshalb "an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschen Landen"[19], daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. "Dabei, wenn man einen Gulden gibt, um gegen die Türken zu kämpfen, wäre es doch hier, selbst wenn sie uns im Nacken säßen, nur recht und billig, daß hundert Gulden gegeben würden, und wenn man auch nur einen Knaben damit erziehen könnte, damit er ein rechter Christenmann würde. Denn ein rechter Christenmensch ist besser und vermag mehr Nutzen zu bringen als alle Menschen auf Erden."[20]

"Außerdem soll jeder Bürger selbst sich dies durch den Kopf gehen lassen: Bisher hatte er so viel Geld und Gut an den Ablaß, Messen, Vigilien, Stiftungen, Testamente, Anniversarien, Bettelmönche, Bruderschaften, Wallfahrten und was des Schwindels mehr ist, verlieren müssen. Von jetzt an ist er aber durch Gottes Gnade von solchem Raub und geben frei; da möge er doch, Gott zum Dank und zur Ehre, hinfort einen Teil davon an die Schule geben, die armen Kinder zu erziehen."[21]

Obwohl Luther mit diesen Forderungen für eine allgemeine Schulbildung ebenso wie für eine besondere Pflege der hohen Begabung wegweisend gewirkt hat, müssen dennoch im Kontext folgende Gegebenheiten berücksichtigt werden, die zeigen, daß hier aber noch kein Aufklärungsdenken vorliegt: "Kanonisierung der literarischen Dimension des Wortes Gottes, des Absolutheitsanspruchs auch gegen die Wissenschaft und Vernunft des Menschen galt; keine Veränderung der weltlichen Strukturen

(Bauernkrieg); keine Verwirklichung von Chancengleichheit zumindest in Hinsicht auf Bildung; Katechismusmentalität und Autorität aufgrund gelehrter Theologie".[22]

Dies änderte sich in der Zeit der Aufklärung, der Französischen Revolution und der Industrialisierung. Kant bestimmt 1784 Aufklärung als den "Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit". Der Mensch soll sich bemühen, mündig zu werden, da dazu alle Menschen durch die Naturanlage gleichermaßen befähigt seien. Die praktische oder moralische Erziehung sei Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens,das sich selbst erhalte und in der Gesellschaft ein Glied ausmache, für sich selbst aber einen inneren Wert haben könne.[23]

Hieraus läßt sich ableiten, daß die Heranbildung der Menschheit zur Vernünftigkeit durch allgemeine Bildung möglich ist. Damit hofft Kant auf "Demokratisierung" und fortschreitende Loslösung aus kirchlich religiösen Bemühungen, sowie auf die Emanzipation aus politischer Bevormundung. Diese Ideen der Aufklärung verbanden sich mit den Parolen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Condorcet entwickelte daraus seinen "Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens" (1792)[24]. Condorcets Entwurf war erst möglich, nachdem Rousseau den in der Ideengeschichte bereits bekannten Konflikt zwischen individueller Selbstbestimmung und obrigkeitsstaatlicher Verfügungsgewalt zuspitzte, indem er erklärte, daß kein Mensch eine natürliche Autorität über seinesgleichen habe und folglich jedes Abhängigkeitsverhältnis eine Einschränkung gegen die natürliche Freiheit und Gleichheit des Menschen darstelle. Damit stellte er das anthropologische Fundament des überlieferten politischen und pädagogischen Denkens infrage. Für Rousseau wie für Condorcet lautet die Grundfrage: Wie sieht ein Zusammenschluß aus, der mit seiner ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch den doch jeder, indem er sich

mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor?[25] Die Antwort liegt im Gesellschaftsvertrag, wobei jeder beim Vertragsabschluß seine Rechte der Gesamtheit zur Verfügung stellt. Freiheit sei dann nichts anderes als Gehorsam gegenüber den Gesetzen, die man sich selbst gegeben habe.

In Anlehnung an Rousseau erwartet auch Condorcet, daß sich Freiheit durch Gleichheit verwirklichen lasse. Er schreibt: "unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit."[26]

In Bezug auf die Unterrichtung Erwachsener fordert er: "Wir haben schließlich darauf geachtet, daß der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schule verlassen; daß er vielmehr alle Altersstufen umfassen muß, daß es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist; und daß dieser Sekundär-Unterricht um so notwendiger ist, je engere Grenzen dem Unterricht in der Kindheit gezogen waren."[27] Der Unterricht müsse so individuell sein, daß er sich auf alle Bürger erstrecke. "Er muß auf seinen verschiedenen Stufen das ganze System menschlicher Kenntnisse umfassen und den Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sichern, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben."[28]

Die gleiche Zielsetzung vertrat auch Heinrich Stephani in dem "System der öffentlichen Erziehung" (1805), indem er den gerechten Anspruch aller auf Grundbildung bekräftigte und neben den Erziehungsanstalten für die Jugend auch solche für die volljährige Nation fordert.

Für Deutschland machte sich zur gleichen Zeit Pestalozzi, der auch der Vater der Pädagogik genannt wird, zum Verfechter der Idee der Volksbildung. Als Zeitgenosse Friedrichs des Großen erlebte er auch in Deutschland starke politische Ver-

änderungsbemühungen, ausgehend von der Französischen Revolution. Diese Bewegungen waren gegen den herrschenden politischen und sozialen Feudalismus gerichtet. "Sollte aber der Einzelne seine Rechte mit Bewußtsein und sittlicher Selbstbestimmung selbst ausüben, so ergab sich daraus mit innerer Notwendigkeit die Forderung der Bildung jedes Einzelnen zum Selbstbewußtsein und zur Selbstbestimmung, die allgemeine Menschenbildung mit dem Prinzip der sittlichen Freiheit..."[29]

Ein zentrales Anliegen Pestalozzis war die frühzeitige elementare Menschenbildung in der Industrialisierung. Damit greift er ein bis heute aktuell gebliebenes Problem der Jugend- und Erwachsenenbildung auf, obgleich zu dem Zeitpunkt das industrielle Zeitalter erst beginnt.[30]

Im 19. Jahrhundert setzten sich vor allen Dingen sozialistische und christlich-soziale Bewegungen für die Erwachsenenbildung ein, ausgehend von liberalen Auffassungen, bei denen die Reife des Bürgers für eine Selbstgestaltung des politischen Schicksals im Vordergrund stand.[31] Daneben gab es eine eher karitativ und religiös ausgerichtete Form der Erwachsenenbildung im Vorfeld der beiden großen Konfessionen, für die Namen wie Kolping, Ketteler, Bodelschwingh oder Wichern stehen.[32]

1871 wurde eine "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" gegründet mit dem Ziel, Bildung für das einfache Volk zu betreiben, um in der Arbeiterbewegung empfundene Drohungen aufzufangen. Kurz vor dem ersten Weltkrieg setzte die aus Dänemark kommende Volkshochschulbewegung ein. In Dänemark gab es bereits Heimvolkshochschulen, die insbesondere der Fortbildung der Landbevölkerung im Winter diente.[33]

Mit der Gründung von Heim- und Abendvolkshochschulen tauchte der Gegensatz von freier und gebundener Erwachsenenbildung (mit geschlossenen Gruppen) auf, wobei man zu dem Ergebnis kam, daß in beiden Bereichen echte Volksbildung möglich und legitim sei.[34] Während des Nationalsozialismus wurden Volksbildung und politische Schulung gleichgeschaltet und gingen auf das Volksbildungswerk über. Nach dem zweiten

Weltkrieg errichtete man wieder pluralistische Bildungseinrichtungen, wie sie während der Weimarer Zeit bestanden hatten. Der Neubeginn war vor allem eine Anknüpfung an die Tradition vor 1933. "1932 gab es im ganzen deutschen Reich nur wenig mehr als 200 Abendvolkshochschulen. 1958 waren es bereits über 1100 in der Bundesrepublik und in West-Berlin. Dazu kamen fast 4000 Außenstellen in kleineren Gemeinden."[35] Gleichzeitig errichtete sowohl die evangelische als auch die katholische Kirche Akademien ein, die bis heute umfangreiche Bildungsarbeit leisten.

1.3 Überblick über den institutionellen Rahmen der Weiterbildung

Mit der Einführung der Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze wurde der quartäre Bildungsbereich zum ersten Mal in seiner Geschichte staatlich anerkannt und damit ein gleichwertiger Teil öffentlichen Bildungssektors.[36]

Die Eingliederung in das Gesamtbildungssystem wird insgesamt im "Strukturplan für das Bildungswesen" von 1970 betont.[37] Bei den Weiterbildungsgesetzen geht es vorwiegend um eine finanzielle Förderung für Träger der Erwachsenenbildung im Bereich der Aktions- und Personalkosten seitens der Länder. Weiterbildungsgesetze wurden von Anfang 1970 bis Ende 1975 in acht Bundesländern erlassen, außer in Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, so etwa in Hessen 1974 (hier wurde bereits 1970 ein Gesetz über Volkshochschulen verabschiedet), 1974 in Bremen, 1974 in Nordrhein-Westfalen, 1970 in Niedersachsen, 1970 im Saarland, 1974 in Bayern, 1975 in Rheinland-Pfalz und 1975 in Baden-Württemberg.[38]

Bei den Gesetzen lassen sich Gruppen bilden. Die CDU/CSU regierten Länder betonen in ihren Gesetzen die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Träger und das gleichberechtigte Nebeneinander freier und öffentlicher Träger, während die Gesetze der SPD-regierten Länder den staatlichen Einfluß in der Erwachsenenbildung betonen. Der Staat wirkt nicht nur im finanziellen Bereich auf die Erwachsenenbildung

ein, sondern greift auch vielfach gestaltend und steuernd in die Struktur ein.[39]

Weitere für die Entwicklung der Weiterbildung wichtige Regelungen sind die Gesetze über den Bildungsurlaub, wie sie z.B. in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Niedersachsen verabschiedet worden sind.

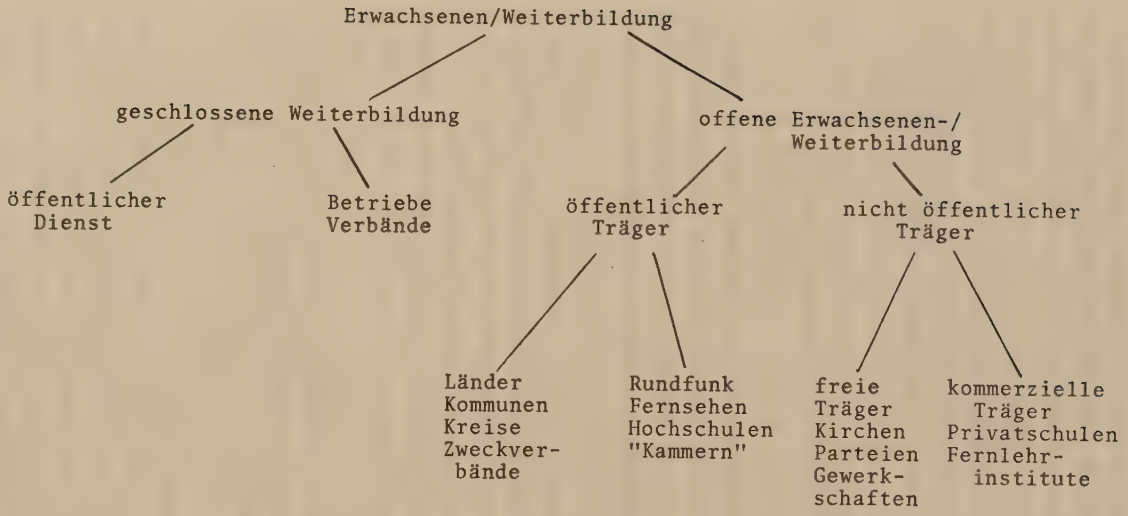
Die Kompetenz der Bundesgesetze reicht nur in wenigen Fällen in den Weiterbildungsbereich, da hier normalerweise das förderative Prinzip gilt. Indirekten Einfluß üben folgende Bundesgesetze: das Arbeitsförderungsgesetz von 1969, das Ausbildungsförderungsgesetz von 1969, das Berufsbildungsgesetz von 1969 und das Betriebsverfassungsgesetz von 1972.[40]

Von besonderer Bedeutung in der Erwachsenenbildung ist das Nebeneinander von öffentlichen und freien Trägern. "Die öffentlichen Träger von Erwachsenenbildungseinrichtungen sind in der Regel: Kommune, Kreis, Zweckverbände; öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungskörperschaften (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, etc.); Fernseh- und Rundfunkanstalten."[41]

Zu den freien Trägern zählen die konfessionell gebundenen Bildungswerke, die parteipolitisch gebundenen Bildungseinrichtungen sowie die der Gewerkschaften. Darüber hinaus gibt es die geschlossene Weiterbildung, die nur bestimmten Personengruppen zugänglich ist, wie z.B. in der Verwaltung, in Betrieben oder Verbänden.[42]

Seltener trifft man die kommerziell ausgerichteten Träger an wie z.B. Privatschulen, Fernlehrinstitute etc.

Gesamtbereich[43]



2. Die Ziele der politischen Erwachsenenbildung der CDU/CSU in ihrer historischen Entwicklung

Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in der Bevölkerung der westlichen Besatzungszonen ein starkes Nachholbedürfnis nach objektiver Information. Dieses Bildungsinteresse zeigte sich durch alle Schichten des Volkes und führte dazu, daß die Einrichtungen der Erwachsenenbildung besonderen Zulauf erfuhren. Volkshochschulen und freie Träger bemühten sich schon sehr früh mit Erfolg Bildungs- und Lernangebote bereitzustellen. Die folgenden Jahre führten zu organisatorischen Zusammenschlüssen in der neugegründeten Volkshochschulbewegung, die zum Ziele hatten, die Volkshochschulen in die kommunale Kulturplanung und -förderung einzugliedern. In Nordrhein-Westfalen sicherte die CDU-Kultusministerin Christine Teusch 1953 als erstes Bundesland die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung finanziell durch das "Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechenden Volksbildungseinrichtungen" ab. Danach wurde den betreffenden Volksbildungseinrichtungen ein Zuschuß in Höhe von 25% des rechnungsmäßigen Fehlbetrages gewährt.[44]

Auf Bundesebene wurde auf dem Parteitag 1950 in Goslar dazu aufgerufen, sich intensiver um die Belange der Erwachsenenbildungseinrichtungen, insbesondere der Volkshochschulen zu kümmern. "Da für die meisten Deutschen ihre Schule für diese Schulung versagt hat, wäre die Volkshochschule der geeignete Ort, diese so notwendige Bildung zu vermitteln. Wir machen ja immer wieder die Erfahrung, daß junge Menschen hungrig sind nach politischem Wissen, aber aus mancherlei Gründen politische Schulung durch eine Partei ablehnen."[45] Die Volkshochschule solle neutral sein und dürfe keiner Partei als solcher dienen. Es sei die Aufgabe der Politiker dafür zu sorgen, daß in der Volkshochschule Menschen aufgeschlossen würden für die politische Einsicht, daß sie für politische Entscheidungen reif würden und daß sie aus selbständigem Urteil heraus wählen könnten.[46]

Sie wies daraufhin, daß die Deutschen die politische Unreife teuer bezahlt hätten. Deshalb müsse erreicht werden, daß der Bürger sich wieder verantwortlich fühle für seinen Staat, daß er den Staat, seine Verfassung, seine Gesetze, seine Existenz sichere und garantiere. Erwachsenenbildung müsse darüberhinaus vornehmlich Aufgabe von Volkshochschulen und Volksbüchereien sein.[47]

In den Entschließungen zur Kulturpolitik auf dem Parteitag 1951 in Karlsruhe wird besonders betont, daß Demokratie als Lebensform freie Volksbildung fordere, die die menschliche Persönlichkeit in Zuordnung auf die lebendigen Kräfte der Gemeinschaft erwecke und dadurch der drohenden Vermassung entgegenwirke. Insbesondere gelte dies von einer Volksbildung, die die lebendigen Kräfte des Christseins fruchtbar zu machen suche.[48] "Der Ausschuß erwartet, daß die Bundespartei in Stadt und Land fördernde Unterstützung den gemeindlichen wie den freien Volkshochschulen und Volksbüchereien gewährt, die den ethischen und menschlichen Forderungen eines echten Bildungsanliegens entsprechen."[49]

Auf den folgenden Bundesparteitagen wurde der Bereich der Erwachsenenbildung nicht mehr behandelt. Am 20. Dezember 1955 wurde der Trägerverein "Gesellschaft für christlich-demokratische Bildungsarbeit e.V." von führenden CDU-Politikern gegründet, der "politische Erwachsenenbildung" betreiben sollte.[50] Daraus entwickelte sich später die Konrad-Adenauer-Stiftung. An dieser Stelle soll aber nicht über die Weiterentwicklung und über weitere der CDU/CSU-nahestehende Bildungseinrichtungen gesprochen werden, da sie in einem gesonderten Kapitel ausführlich abgehandelt werden.

Insgesamt spielte die politische Erwachsenenbildung in den fünfziger Jahren keine große Rolle, da die Wirtschafts- und Außenpolitik im Vordergrund der Parteiarbeit standen. Es handelte sich dabei um brennendere Probleme, um deren beste Lösung unmittelbar gerungen wurde.

Erst Ende der fünfziger Jahre führten antisemitische Ausschreitungen und damit eine besorgniserregende Auffrischung der Erinnerung an die nationalsozialistische Herrschaft dazu, daß sich der Deutsche Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen für eine verstärkte und intensivere Politische Bildung aussprach und dies noch einmal in einem "Gutachten zur Situation und zur Aufgabe der Erwachsenenbildung" veröffentlichte. Der erste Kulturpolitische Kongreß 1960 forderte in seinen Empfehlungen, daß alle Gruppen der Gesellschaft, die sich der Erwachsenenbildung widmen, in gleicher Weise gefördert werden sollten. "Dafür ist eine brauchbare rechtliche Grundlage zu schaffen. Die finanzielle Unterstützung der Erwachsenenbildung ist zu erweitern."[51] Dennoch wurde dieser Gedanke von der CDU in der Praxis nicht aufgegriffen.

Erst 1964 kam ein, wie auch bereits für den allgemeinen Bildungsbereich bereits erwähnt, auch hier ein Umdenkungsprozeß in Gang, der zu einer veränderten bedeutungsmäßigen Einschätzung der Erwachsenenbildung führt. Erster sichtbarer Ausdruck dieses Umdenkungsprozesses war die Rede von Paul Mikat auf dem CDU-Bundesparteitag 1964. Er sprach angesichts der immer komplizierter werdenden Gesellschaft von einer Notwendigkeit permanenter Erziehung. Es könne nicht darum gehen, daß Institutionen geschaffen würden, die Vorträge vermitteln, um den ständig reicher werdenden Erkenntnisraum der Wissenschaft gleichsam umzusetzen und unter die Bürger zu tragen; sondern es müßten damit zugleich Zentren eines lebendigen kulturellen Gesprächs der Bürger untereinander geschaffen werden.[52] "Die Forderung nach einer permanenten Erziehung enthält das Verlangen nach einem permanenten Gespräch der Lehrenden und Lernenden, d.h. das Erziehungsproblem ist heute nicht mehr so auf die Schule beschränkt."[53] Dazu müsse der geeignete Rahmen sowohl in finanzieller als auch in organisatorischer Hinsicht geschaffen werden.

Die Arbeit von Volkshochschulen und freien Trägern dürfe nicht in Behelfsunterkünften stattfinden, sondern solle vor allem in kleinen und mittleren Städten in eigens dafür eingerichteten Häusern mit Lehrmitteln durchgeführt werden.[54] Er erwähnte zugleich auch das Problem der Gewinnung geeigneter, d.h. ausgebildeter Lehrkräfte für die Erwachsenenbildungsveranstaltungen an sowie die Frage der staatlichen Anerkennung von in diesem Sektor erbrachten Leistungen. Mikat nahm damit eine Diskussion vorweg, die bis heute geführt wird und mit Schlagwörtern wie "lebendiges Lernen", "Professionalisierung", "Lernen im Baukastensystem" etc. umschrieben wird. Dennoch fanden die von Mikat vorgeschlagenen Ideen weder parteiintern noch in der Öffentlichkeit großen Anklang. Erst 1966/67 zeigte sich ein Wandel, als sich durch die Entstehung der studentischen Protestbewegung bzw. der außerparlamentarischen Opposition, das Aufkommen der NPD, die Wirtschaftsrezession und die Kontroversen über die Deutschland- und Entspannungspolitik ein allgemeiner gesellschaftlicher Umbruch abzeichnete, der schließlich im Regierungswechsel 1969 seinen Ausdruck fand.

In der ersten Fassung des Berliner Programms 1968 zeigte sich ansatzweise eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Weiterbildung. Es heißt dort: "Die Erwachsenenbildung muß in das öffentliche Bildungswesen, auch für die berufliche Fortbildung, einbezogen werden; für gleiche Leistungen sind gleiche Berechtigungen zu gewähren. ... Bildung und Ausbildung befähigen den einzelnen, sich im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft zu behaupten."[55] Hieraus ergibt sich,daß die Ziele in der Weiterbildungspolitik von einer vorwiegend reagierenden Grundposition zu einer eher aktiv konstruktiven Grundhaltung geändert haben. Daneben wird deutlich, daß hier im Gegensatz zu früher von der Existenz der politischen Erwachsenenbildung ausgegangen wird.

In der zweiten Fassung des Berliner Programms heißt es dann: "Die Erwachsenenbildung soll nicht nur dem beruflichen Fortkommen, sondern auch denjenigen dienen, denen es auf

ihre persönliche und gesellschaftliche Bildung, auf eine Weiterbildung im Interesse der Erziehungsaufgabe in der Familie, auch unabhängig von einem Arbeitsverhältnis, und auf eine entsprechende Gestaltung der wachsenden Freizeit ankommt."[56]

Besonders ausführlich befassen sich die vom Bundeskulturausschuß der CDU am 9.6.1975 beschlossenen Leitsätze der CDU zur Weiterbildung. Angesichts der stetigen Weiterentwicklung von Wissenschaft und Technik und sozialem Wandel solle Weiterbildung auch nach der Schule, Hochschule und beruflicher Ausbildung ein breitgefächertes Bildungsangebot zur Verfügung stellen, um Antworten auf neue Fragestellungen zu finden. Dabei solle die Weiterbildung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen dienen.[57] Chancengerechtigkeit setze ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot voraus, welches ein Grundangebot aller Lernfelder zu umfassen habe. Dies sei von den jeweiligen örtlichen Einrichtungen so zu planen, daß dem einzelnen in zumutbarer Entfernung die Verwirklichung seiner Bildungsbedürfnisse ermöglicht werde.[58] Die Weiterbildung solle stufenweise zu einem eigenständigen Teil des Bildungswesens in öffentlicher Verantwortung ausgebaut werden. Dabei müsse die gewachsene und bewährte Vielfalt der Träger erhalten und garantiert werden. "Freie Initiativen sind nicht nur geduldet, sondern zur Sicherung breitgefächerter, alternativer Bildungsangebote notwendig und erwünscht. Ein staatliches oder kommunales Weiterbildungsmonopol oder ein Vorrang der öffentlichen Hand gefährdet die Pluralität im Bildungswesen als Grundbedingung unserer freiheitlichen Ordnung.[59]

In dem Kulturpolitischen Programm von 1976, welches von den CDU/CSU Kultusministern vorgelegt wurde, wird der Bereich der Weiterbildung erneut ausführlich besprochen. Kennzeichen des Weiterbildungskonzeptes bei der CDU/CSU sind die Erhaltung der Konkurrenz von freien und staatlichen oder kommunalen Trägern. Weiterbildung soll danach der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen dienen, indem der einzelne die Möglichkeit hat, seinen Bildungsstand zu aktuali-

sieren, Antworten auf neue Fragestellungen im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Leben zu finden, sich sozialen Aufstieg unabhängig vom Schulzeugnis zu sichern, neue Berechtigungen zu erwerben, Versäumtes nachzuholen und sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten.[60] Das Weiterbildungskonzept sieht vor, daß Angebote allgemeiner, politisch-sozialer und berufsbezogener Weiterbildung gleichwertig sind. "Die CDU/CSU lehnt deshalb ein Sonderprivileg für die Politische Bildung zu Lasten der anderen Lernfelder ab. Sie wendet sich insbesondere gegen Versuche einseitiger Beeinflussung der Teilnehmer. Ideologisierung und Indoktrination widersprechen dem Konzept pluraler Weiterbildung und entmündigen den Bürger."[61]

Der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt diametral entgegengesetzt stieg in diesen Jahren das Bedürfnis nach allgemeinen Angeboten der politischen Erwachsenenbildung. Dieser Tendenz entsprechend fand die Erwachsenenbildung auch in den programmatischen Aussagen der CDU mehr Gewicht. Das Grundsatzprogramm der CDU von 1978 behandelt insbesondere die Bildungsinhalte, während die organisatorischen Gestaltungsfragen zurückstehen.[62] Im Vergleich zu den früheren "Programmen" der CDU finden hier besonders die politische Erwachsenenbildung sowie die berufliche Fort- und Weiterbildung große Beachtung.

Es wird betont, daß die politische Erwachsenenbildung neben der Schule verstärkt Hilfen anbieten müsse, die eine Orientierung in der sozialen und politischen Umwelt und die Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft fördere.[63] Gleichzeitig weist es darauf hin, daß der beruflichen Fort- und Weiterbildung künftig verstärkte Bedeutung für den einzelnen, wie für den Arbeitsmarkt zukomme. Den Anforderungen, denen sich der einzelne im persönlichen und im öffentlichen Leben gegenübersehe, machten darüber hinaus umfassende Angebote zu kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung notwendig.[64] Im Grundsatzprogramm wurden letztlich die Ergebnisse der intensiven Diskussion um die Leitsätze zur Weiterbildung von 1975 und des Kapitels Weiterbildung im Kulturpolitischen Programm von 1976 zusammengefaßt.

3. Das Positionspapier zur politischen Erwachsenenbildung

Bei dem Positionspapier zur politischen Erwachsenenbildung handelt es sich um eine Veröffentlichung des Arbeitskreises Politischer Bildung/Weiterbildung der Politischen Akademie Eichholz (der Konrad-Adenauer-Stiftung angegliedert). Es ist keine offizielle programmatische Äußerung der CDU. Die allgemeine Zielsetzung ist aber mit den geistigen Grundlagen der Unionsparteien vereinbar und kann deshalb der CDU bei der weiteren Differenzierung ihres Weiterbildungskonzeptes behilflich sein. Das Positionspapier geht davon aus, daß weder eine umfassendere und intensivere Politische Bildung in den Schulen, noch die außerschulische Jugendbildung die politische Erwachsenenbildung ersetzen könne, da die Erfahrungssituationen des Erwachsenenalters nicht vorweggenommen werden könnten.[65] Allgemeines Ziel der Erwachsenenbildung ist die rationale Urteilsbildung, womit die Fähigkeit verstanden wird, eigene Urteile auf ihr Zustandekommen und auf ihr Verhältnis zur sozialen und politischen Wirklichkeit hin überprüfen zu können.[66] Dabei soll zur Rationalität nicht nur die Pflege des analysierenden Intellekts gehören, sondern auch das Einüben des Denkens in Zusammenhängen, des Erkennens der Wertrelevanz politischer Sachverhalte und der Wahrnehmungsfähigkeit für die Lebenssituationen und Bedürfnisse anderer.[67] Die im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung mit öffentlichen Mitteln geförderte Politische Bildung setzt einen Konsens über die Grundprinzipien der verfassungsmäßig festgelegten politischen Ordnung voraus. Private und öffentliche Träger sollen dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend für ein ausreichendes plurales Gesamtangebot sorgen.[68]

4. Kontinuität und Wandel christdemokratischer Weiterbildungspolitik

Während die Parteien mit ihrer Außen-, Wirtschafts- oder Bildungspolitik den Wähler erst einmal überzeugen müssen, daß sie seinem Interesse dient, bietet die politische Erwachsenenbildung die Möglichkeit im vorpolitischen Raum den

krassen Interessenmaßstab zu neutralisieren und politische Einstellungen und Überzeugungen grundsätzlich zu beeinflussen bevor die erklärten Absichten in der Außen-, Wirtschafts- oder Bildungspolitik zur Diskussion gestellt werden. Trotz der Erwartung, die sich aus dieser Überlegung ableiten läßt, daß die politische Erwachsenenbildung in den Dienst der Politik, insbesondere der Parteipolitik genommen werden könnte, haben insbesondere die Unionsparteien die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung bis nach dem Verlust ihrer Regierungsverantwortung nicht genutzt.

Die ersten konkreten programmatischen Grundlagen christdemokratischer Weiterbildungspolitik stellten die Leitsätze der CDU, beschlossen vom Bundeskulturausschuß der CDU am 9.6.1975 sowie das Kapitel über Weiterbildung im Kulturpolitischen Programm der CDU von 1976. Von dieser Zeit an lassen sich die Vorstellungen der CDU als kontinuierlich bezeichnen, Wird jedoch ein längerer Zeitraum zugrunde gelegt, so läßt sich erkennen, daß sich die CDU auf dem Wege zu einem Konzept der Erwachsenenbildung befand, welches aber keineswegs kontinuierlich verlief. In der ersten Phase, ohne die frühe Nachkriegszeit, bis etwa 1964 wird im Zuge der allgemeinen Orientierung auf materielle Werte - Teilbereich der beruflichen Fortbildung - besondere Betonung gelegt, während die Erwachsenenbildung darüber hinaus innerhalb aller bildungspolitischen Reflexionen Randgebiet blieb.

"Freie Unternehmerentscheidung, liberaler binnenwirtschaftlicher Wettbewerb, Beschränkung der Staatsinterventionen auf die Wettbewerbssicherung und staatliche Zurückhaltung im Infrastrukturbereich werden so zu den Grundpfeilern der neoliberalen Wirtschaftspolitik, die von der Mehrheit der Bevölkerung mit Zustimmung begrüßt und mit der Unterstützung der Regierungskoalition bei den Wahlen honoriert wurde. Unter diesen Voraussetzungen bedurfte die Erwachsenenbildung sowie ihre Theoriebildung eines öffentlichen Interesses nicht."[69]

Die zweite Phase von 1964-1972 ist gekennzeichnet von programmatischen Unsicherheiten und einem mühsamen Ringen um die

verschiedenen Positionen. Ludwig Erhard weist in seiner Regierungserklärung am 10. November 1964 daraufhin, daß die Nachkriegszeit nun zu Ende sei. "Für nahezu die Hälfte aller Menschen in unserem Lande sind die Jahre 1933 bis 1945 geschichtliche Vergangenheit ohne persönliche Erinnerung. ... Die Bezugspunkte in der Arbeit des 5. Deutschen Bundestages und der Politik der Bundesregierung dürfen nicht mehr der Krieg und die Nachkriegszeit sein."[70] In diese Zeit fallen auch 1967 die Studentenunruhen. Die CDU versucht, sich in ihren Veranstaltungen zur Weiterbildung den neuen Trends sowie dem veränderten Zeitgeist anzupassen.

Die dritte Phase, beginnend mit dem Berliner Programm 2. Fassung beendet den Anpassungs- und Umdenkungsprozeß. Als die Partei sich 1972 auf der Oppositionsbank wiederfand, erkannte sie, daß sie sich langfristig dem steigenden Interesse für die politische Erwachsenenbildung nicht würde entziehen können und ein eigenes Konzept vorlegen mußte. Bis 1960 überließ die CDU die Erwachsenenbildung weitgehend sich selbst, so daß die Position der CDU in der Folge eine reagierende zu sein hatte, da detaillierte eigene Vorstellungen nicht vorhanden waren. Wenn sie dennoch in programmatischen Aussagen erwähnt wurde, handelte es sich fast ausschließlich um die berufliche Fortbildung. Dies beweisen besonders die Empfehlungen des 2. Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU 1962 in Augsburg.[71]

Im Berliner Programm 1. Fassung wird im Gegensatz zu früheren Programmen erstmals von der realen Existenz der politischen Erwachsenenbildung ausgegangen. Im Berliner Programm 2. Fassung wurde die Weiterbildung wesentlich ausführlicher behandelt. Dies ist vor allem darin begründet, daß der bildungspolitische Teil des Programms 1968 in Berlin wegen Zeitmangels im wesentlichen nur in der Kompetenzverteilungsfrage diskutiert, en bloc abgenommen, im übrigen aber zu weiterer Beratung in den Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU 1969 überwiesen wurde.[72]

Die Tatsache, daß hier die Politische Bildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung zur beruflichen Fortbildung hinzukommt, beweist, daß ein deutlicher Wendepunkt markant wird. Dies bestätigen auch CDU-eigene Einschätzungen.

"Das in Düsseldorf verabschiedete Programm wurde aus Gründen der Kontinuität als "Berliner Programm" (zweite Fassung) bezeichnet, obwohl es ein in weiten Teilen neues Programm darstellte. Insbesondere in der Bildungspolitik, dem Demokratieverständnis und in der Mitbestimmungsfrage erfolgten Klarstellungen bzw. programmatische Weiterentwicklungen im Vergleich zum alten 'Berliner Programm'.[73]

Zusammenfassend kann also gesagt werden: In der ersten Phase bis 1965 spielt die politische Erwachsenenbildung lediglich eine untergeordnete Rolle.

Die zweite Phase bis 1971 ist gekennzeichnet durch den Versuch, eine positionelle Neubestimmung angesichts eines sich wandelnden gesellschaftlichen Klimas sowie angesichts neuer Entwicklungen in der Erwachsenenbildung durchzuführen. In der dritten Phase schließlich gelingt es der CDU, ein zwar nicht unkompliziertes, aber dennoch theoretisch aufgearbeitetes Verhältnis zur politischen Erwachsenenbildung zu bekommen. In dieser Phase gelingt der CDU eine konstruktive - nicht wie früher nur reagierende - Beschäftigung mit Zielen und Inhalten der politischen Erwachsenenbildung. Dies manifestiert sich am deutlichsten in den Leitlinien der CDU zur Weiterbildung von 1975 und im Kulturpolitischen Programm von 1976. Das Positionspapier Erwachsenenbildung von der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung, welches 1984 nochmals veröffentlicht wird, könnte der CDU als Grundlage für die weitere Differenzierung ihres Konzeptes dienen. Es bleibt jedoch zu fragen, inwieweit die dort aufgeführten Gedanken von der Gesamtpartei in angemessener Weise zur Kenntnis genommen werden.

5. Die Rolle der parteinahen Bildungsinstitutionen der CDU/CSU

5.1 Allgemeines zur politischen Bildungsarbeit parteinaher Stiftungen

Die parteinahen Stiftungen betreiben im Inland in erster Linie politische Bildungsarbeit im vorpolitischen Raum. Angesichts der öffentlichen Förderung dürfen sie keine Parteipolitik betreiben, sondern sie sollen durch ihre Arbeit den Bürger sachlich über Themen aus der Philosophie, Politik, Wirtschaft u.a. informieren, wobei eine Abgrenzung gegenüber Rechts- und Linksextremismus gefordert wird. Außerdem dürfen sie nicht nur Parteimitglieder schulen, sondern sind verpflichtet auch Mitglieder anderer Parteien sowie Nichtorganisierte an ihren Veranstaltungen teilnehmen zu lassen. Die Schulung Nichtorganisierter gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben parteinaher Stiftungen. Durch die Schulung besteht die Möglichkeit, auch diese Menschen zu motivieren, aktiv am politischen Leben teilzunehmen. Die Stiftungen arbeiten als eigenständige und eigenverantwortliche, aber doch mit der nahestehenden Partei verknüpfte Institution.[74]

Die parteinahen Stiftungen sind nach Politikern benannt, die die Wertvorstellungen der jeweiligen Partei entscheidend mit geprägt bzw. ihre politischen Zielsetzungen vertreten haben.[75] Henning von Vieregge weist darauf hin, daß die parteinahen Stiftungen gerade in Krisenzeiten einen stabilisierenden Charakter haben und integrationsfähiger sind, da sie "häufig noch vor ihrer Partei erster Bezugspunkt sind".[76]

Indirekt gibt es einen Zusammenhang zwischen Ausweitung der Parteistiftungen - besonders seit 1967 - und Parteienfinanzierung. Bereits 1958 hatte das Bundesverfassungsgericht die steuerlichen Begünstigungen von Zuwendungen an Parteien aufgehoben.[77] Angesichts der finanziellen Bedrängnis bei der CDU/CSU und FDP zog man eine mögliche Konsequenz aus der verfassungsrechtlichen Verankerung der Parteien; man begann, deren Tätigkeit aus dem Staatsetat zu bezahlen.[78]

"Es handelte sich zuletzt um eine jährliche Summe von 38 Mio DM".[79] Dies wurde 1966 mit einem weiteren Urteil des Bundesverfassungsgerichtes verboten. Darin heißt es, "daß eine Finanzierung der allgemeinen Tätigkeit der Parteien aus staatlichen Mitteln mit Artikel 20 Abs. 2 und Artikel 21 Abs. 1 GG unvereinbar sei, die notwendigen Kosten eines angemessenen Wahlkampfes aber vom Staat ersetzt werden könnten".[80] 1967 wurde das Parteiengesetz verabschiedet, in dem auch die Wahlkampffinanzierung geregelt wird. Politische Bildungsarbeit gehöre nicht zum Wahlkampf und dürfe deshalb auch nicht aus diesen Mitteln finanziert werden.[81]

Aufgrund der genannten Urteile wurden die parteinahen Stiftungen umorganisiert und teilweise neu gegründet.[82] In der Regel nennen sie sich weiterhin Stiftung, sind aber von der Rechtsform eingetragene Vereine.[83] Auf diese Weise werden die parteinahen Stiftungen wieder überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, dürfen andererseits aber auch keine direkte Parteipolitik in ihren Stiftungen betreiben.

Die Legalität dieser Finanzierung der Stiftungsarbeit parteinaher Institutionen durch sogenannte Globalmittel, die in der Regel zwischen 50 % und 80 % liegen, kann angezweifelt werden.[84] Gleichwohl ist eine in dieser Weise indirekte Parteienfinanzierung politisch sinnvoller als keine oder eine direkte.[85] Mit ihrer politischen Bildungsarbeit tragen die parteinahen Stiftungen zur Stabilität und Vitalisierung des Parteiensystems in besonderem Maße bei.

Im folgenden werden die der CDU/CSU nahestehenden Stiftungen und Bildungssätten untersucht. Dabei soll besonders erarbeitet werden, inwieweit diese Bildungsstätten in ihrer Bildungsarbeit bei der Vermittlung von Themen aus der Philosophie, Wirtschaft, Politik und Geschichte vom christlichen Menschenbild als Basis ausgehen.

Es stellt sich zunächst die Frage, inwieweit die CDU/CSU sich überhaupt mit der Idee politischer Erwachsenenbildung befaßt hat, denn Gedanken zur politischen Erwachsenenbildung finden sich bei der CDU/CSU verstärkt erst nach dem Verlust

der Regierungsverantwortung in Bonn, obwohl sie seit langem parteinahe Stiftungen unterstützt hatte. Der Begriff der politischen Erwachsenenbildung ist erst relativ spät in einem durch Regierungsbeschluß von der Gesamtpartei legitimierten Text zu finden, nämlich nach der programmatischen Neubesinnung seit 1968 und intensiver Programmarbeit auf den großen Programmparteitagen von Berlin über Hamburg und Mannheim im Grundsatzprogramm von 1978. Es gibt dort kein gesondertes Kapitel über "Fort- und Weiterbildung" wo man es eigentlich erwartet, es ist vielmehr dem einleitenden Kapitel über "Erziehungsziele" angegliedert, in dem "neben der Schule ... insbesondere die politische Erwachsenenbildung" sehr allgemein für die Aufgabe reklamiert wird, "eine Orientierung in der sozialen und politischen Umwelt und die Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft (zu) fördern".[86]

Bei den parteinahen Bildungseinrichtungen ist ihr Gründungsauftrag bereits die politische Erwachsenenbildung. Bernhard Gebauer stellt in seinem Beitrag "Ziele der Politischen Bildung der Politischen Akademie Eichholz" fest: "Unter demokratischer Politischer Bildung (wurde) weitgehend eine Idealisierung von Demokratie verstanden ..., und im Prozeß Politischer Bildung (stand) die Orientierung am Gegenbild. Fehlentwicklungen der Demokratie in der 1. Republik, nationalsozialistische totalitäre Diktatur 1933-1945 und totalitärer Kommunismus (standen) derart im Vordergrund...,daß z.B. eine pragmatische Behandlung aktueller innenpolitischer Streitfragen, die Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Meinungsbildes der deutschen Bevölkerung oder die Diskussion von Wahlkampfkontroversen als legitime und förderungswürdige Gegenstände der Politischen Bildung erst durchgesetzt werden mußten."[87]

Die der CDU/CSU nahestehenden Bildungseinrichtungen haben mit der Durchsetzung dieser Thematik nicht nur das Themenspektrum ihrer Veranstaltungen ausgebaut, dem auch die Themenvielfalt ihrer Veröffentlichungen entspricht, sondern auch das Spektrum der Zielgruppen, auf deren Bildungs- und

Informationsbedürfnisse die Veranstaltungen zugeschnitten sind.

Die politische Erwachsenenbildung parteinaher Bildungseinrichtungen soll weiterhin dazu beitragen, "damit die traditionellen und residualen Vorbehalte gegen politische Parteien überwunden werden."[88]

Da die Partei im vorpolitischen Raum mit ihren Mitteln nur sehr schwer wirken kann, entspricht der Ausbau der parteinahen Bildungsstätten zu einem inzwischen dichten Netz von regionalen Akademiegründungen den Bedürfnissen.

In dieser Arbeit sollen die sechs größten Bildungseinrichtungen untersucht werden. Würde man alle überregional und regional arbeitenden CDU/CSU-nahestehenden Bildungseinrichtungen hier erfassen, so würde der Rahmen der Arbeit gesprengt werden.

5.2 Die Vereinigungen CDU/CSU-nahestehender Bildungseinrichtungen

5.2.1 Die Vereinigung politischer Bildungswerke e.V.

Die Vereinigung politischer Bildungswerke e.V. entstand in den sechziger Jahren, initiiert durch Peter Molt, dem damaligen Leiter der Politischen Akademie Eichholz. Der Zweck des Vereins war die Förderung der engeren Zusammenarbeit und die verstärkte Vertretung gemeinsamer Interessen. Gleichzeitig diente die Vereinigung als Empfänger bestimmter öffentlicher Mittel, die dann an die Mitglieder weiterverteilt wurden.[89]

Mitglieder dieser Vereinigung waren die Politische Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung, die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V., die Karl-Arnold-Bildungsstätte e.V., das Westfälische Bildungswerk e.V. in Dortmund, das Niedersächsische Bildungswerk e.V. in Hannover, die Politisch-soziale Bildungsstätte e.V., die Jakob-Kaiser-Stiftung, die Heinrich-von Brentano-Gesellschaft e.V., das Robert-Tillmann-Haus e.V.

und das Seminar für sozial- und staatsbürgerliche Bildungsarbeit der christlichen Arbeiterschaft in Nordrhein-Westfalen e.V.

Bereits 1975/76 trat die Politische Akademie Eichholz wieder aus mit der Begründung, daß der Vereinszweck erfüllt sei. Zu der Zeit wurden Bildungsstätten als eigenständige Partner der Bundeszentrale anerkannt. Alle weiteren folgten dem Beispiel der Akademie Eichholz, bis auf die Jakob-Kaiser-Stiftung e.V., die momentan als einziges Mitglied die sehr zusammengeschrumpften öffentlichen Mittel der Vereinigung für sich in Anspruch nehmen kann.[90]

5.2.2 Bundesarbeitsgemeinschaft christlich-soziale Arbeitnehmerbildung (BCA)

1981 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft christlich-soziale Arbeitnehmerbildung (BCA) gegründet, in der sich die regional tätigen christlich-sozialen Bildungswerke zum Zweck der Förderung der engeren Zusammenarbeit sowie zur verstärkten Vertretung gemeinsamer Interessen zusammengeschlossen haben.[91]

Angesichts der zunehmenden Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand gelang es der Vereinigung noch nicht, öffentliche Mittel in dem gewünschten Maße zur Weitergabe zu beschaffen. In dieser Bundesarbeitsgemeinschaft sind bereits sechs Bildungseinrichtungen Mitglied geworden.[92]

Die Gründung dieser Vereinigung ist ein erneuter Versuch, zumindest im Bereich der CDU/CSU-Arbeitnehmerbildung durch Kooperation und Erfahrungsaustausch gemeinsame Interessen besser zu vertreten.

5.3 Die Konrad-Adenauer-Stiftung

Die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) entwickelte sich aus der bereits 1956 gegründeten "Gesellschaft für christlich-demokratische Bildungsarbeit e.V.[93] Der Verein sollte "politische Erwachsenenbildung" betreiben und führte 1956 bereits sein erstes Seminar in Eichholz durch.[94] Die Gesell-

schaft wurde 1958 in "Politische Akademie Eichholz e.V." (PAE) umbenannt.[95] Gleichzeitig wurde die PAE vom nordrhein-westfälischen Kultusminister am 31. März 1958 als Heimvolkshochschule anerkannt. Die erstmalige Anerkennung der Gemeinnützigkeit durch das Finanzamt der Stadt Bonn erfolgte im Juli 1959.[96]

Die Politische Akademie Eichholz ist das älteste der sieben Institute, die heute in neu geordneter Form zur Konrad-Adenauer-Stiftung gehören. Die Institute leisten Politische Bildungsarbeit in Seminaren und Tagungen sowie durch Herausgabe von Publikationen. 1962 wurde das Institut für Internationale Solidarität gegründet, das weltweit mit Institutionen und Organisationen partnerschaftlich zusammenarbeitet, die im Bereich der Bildung und Ausbildung besonders in den Ländern der Dritten Welt tätig sind.[97]

Die Konrad-Adenauer-Stiftung wurde 1964 gegründet, wobei die bereits vorhandenen Institute eingegliedert wurden. Sie geht bei ihrer Arbeit von einer christlich-demokratischen Grundlage aus. Sie will insbesondere Politische Bildung vermitteln, die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung junger Menschen fördern, durch wissenschaftliche Forschung Grundlagen für politisches Handeln erarbeiten, internationale Zusammenarbeit durch Informationen, Kontakte und partnerschaftliche Hilfe pflegen und durch die Herausgabe von Publikationen die Ergebnisse ihrer Arbeit der Öffentlichkeit zugänglich machen.[98] Der Durchführung dieser Arbeit sollen die einzelnen Institute dienen.

Bereits 1965 wurden die vorhandenen Institute um eine neue Abteilung "Studienförderung" erweitert, die seit 1971 als "Institut für Begabtenförderung" weitergeführt wurde. Dieses Institut fördert hochbegabte Stipendiaten aus dem In- und Ausland ideell und materiell.[99] 1967 wurde ein "Wissenschaftliches Institut" gegründet, das 1970 in "Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut" umbenannt wurde und vor allem mit Mitteln der empirischen Sozialforschung, der Dokumentation und der wissenschaftlichen Statistiken Grundlagenkenntnisse erarbeitet.[100]

Das 1971 gegründete "Institut für Kommunalwissenschaften" soll praktische kommunalpolitische Fragen und Probleme wissenschaftlich aufbereiten und analysieren.[101] Das Institut ist inzwischen zu dem geworden, was es sein wollte, nämlich "Mittler zwischen Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Bürger".[102]

1975 wurde das Bildungswerk der KAS aufgebaut. Es sollte die Bildungsarbeit zusätzlich regionalisieren. Dies wurde in den folgenden Jahren vor allem realisiert, indem an vielen Orten wie z.B. Bonn-Bad Godesberg, Düsseldorf, Dortmund, Freiburg, Mainz, Stuttgart, Marburg und Saarbrücken Außenstellen eingerichtet wurden. Die Zentrale ist in Eichholz bei Wesseling geblieben. Die Bildungsarbeit wird in Form von Großveranstaltungen, Fachtagungen, Seminaren, Abendveranstaltungen durchgeführt. Das Bildungswerk und seine Außenstellen möchten den einzelnen Bürger möglichst ortsnah auf das politische Geschehen aufmerksam machen und zu einer aktiven Teilnahme am politischen Prozeß befähigen.[103]

Das jüngste Institut der KAS ist das Archiv für Christlich-Demokratische Politik, das 1976 den Status eines selbständigen Instituts erhielt. Es sammelt systematisch Dokumente und Material der christlichen Parteien, sowie deren Untergliederungen. Gleichzeitig erarbeitet es Forschungsberichte zur christlich-demokratischen Bewegung.[104]

Ab 1. Januar 1982 ist die politische Bildungsarbeit im Inland neu geordnet. Es gibt seitdem eine neue Aufgabenteilung zwischen der Politischen Akademie und dem Bildungswerk. Die Politische Akademie ist zuständig für "Expertenbildung" und organisiert Fachkongresse, Fachkonferenzen, Symposien, Expertengespräche und Arbeitskreise für Fachleute aus Wissenschaft, Politik und Praxis.[105]

Das Bildungswerk mit seinen Außenstellen und die Heimvolkshochschule Eichholz haben die Breitenbildung übernommen und mit einem breit gefächerten Angebot an Tagungen, Vorträgen und Seminaren weit mehr als 40.000 Mitbürger erreicht.[106]

Die Konrad-Adenauer-Stiftung ist mit ihrer Arbeit im In- und Ausland den Prinzipien christlich-demokratischer Bewegung verbunden.[107] Sie trägt den Namen Konrad Adenauers, weil die Grundsätze dieses Staatsmannes die Leitlinien der Stiftung bestimmen sollen. Sie bietet ein Forum, in dem über christlich-demokratische Wertorientierung und Möglichkeiten ihrer Umsetzung in praktische Politik diskutiert wird. Obgleich die Konrad-Adenauer-Stiftung keine direkte Parteipolitik betreiben darf, hat sie dennoch gute Möglichkeiten auf den Willensbildungsprozeß des einzelnen Bürgers Einfluß zu nehmen und von den grundsätzlichen christlich-demokratischen Werten zu überzeugen. Mit ihren 1310 Veranstaltungen konnte die KAS z.B. im Jahre 1982 44.000 Personen erreichen.[108]

5.4 Die Hanns-Seidel-Stiftung e.V.

Die Hanns-Seidel-Stiftung wurde 1967 mit dem Ziel gegründet, Politische Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes durchzuführen. "Politische Bildung bedeutet für uns aber mehr als reine Information über Daten, Ereignisse und Sachverhalte. Politische Bildung beinhaltet für uns auch die Vermittlung von Wertvorstellungen. Wir bekennen uns offen und nachdrücklich zu den christlichen Grundwerten und zu einem konservativen und liberalen Politikerverständnis, das den Menschen in den Mittelpunkt politischen Handelns und Denkens stellt.[109]

Die Hanns-Seidel-Stiftung e.V. wurde nach dem damaligen Vorsitzenden der CSU und mehrjährigen bayerischen Ministerpräsidenten Hanns Seidel benannt, "dessen Wollen und Handeln stets an der christlichen Weltanschauung und ihrer human-sozialen Ethik orientiert waren."[110]

Für die Verwirklichung dieser Ziele und Aufgaben stehen drei Einrichtungen zur Verfügung: die Akademie für Politik und Zeitgeschichte, das Bildungswerk und das Institut für internationale Begegnung und Zusammenarbeit. Die Akademie für Politik und Zeitgeschehen führt wissenschaftliche Untersuchungen und Grundlagenforschung zu politisch wichtigen Problemen durch. Sie soll für die politische Erwachsenen-

bildung die notwendigen theoretischen Grundlagen liefern.[111] Daneben führt sie Tagungen, Fachkonferenzen und Kolloquien durch. Die Ergebnisse werden in der Schriftenreihe der Akademie publiziert.

Das Bildungswerk führt im Rahmen außerschulischer Bildungsarbeit Seminare für Teilnehmer aus allen Berufsgruppen und Bevölkerungsschichten durch. Diese Seminare werden sowohl im Stiftungseigenen Bildungszentrum Wildbad-Kreuth als auch in den verschiedensten Tagungsorten ganz Bayerns durchgeführt. "Mit dem Lehrprogramm erwartet das Bildungswerk, seiner Informations- und Orientierungspflicht zu genügen, um damit - auf der Grundlage eines christlichen Welt- und Menschenbildes - einen unverzichtbaren Beitrag zur Erhaltung und Festigung des Verfassungskonsenses zu leisten."[112]

Das Institut für internationale Begegnung und Zusammenarbeit arbeitet ähnlich wie das Institut für Solidarität der Konrad-Adenauer-Stiftung und ist bestrebt, seine vielfältigen Aufgaben im europäischen und außereuropäischen Ausland auf der Basis einer christlich-demokratischen Politik durchzuführen.

Nachdem die Hanns-Seidel-Stiftung bereits zu einer wichtigen parteinahen Einrichtung geworden war, wurde es dringend notwendig, ein stiftungseigenes Bildungszentrum zu schaffen. Die Gebäude des ehemaligen Sanatoriums Wildbad-Kreuth im Tegernseer Tal wurden Bildungszentrum dieser Stiftung. Neben der eigentlichen Bildungsarbeit gibt die Hanns-Seidel-Stiftung auch begleitende Informationsschriften heraus. In der Zweimonatsschrift "Politische Studien" werden von Politikern und Wissenschaftlern aktuelle Themen besprochen. In "Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung e.V." werden grundlegende Forschungsergebnisse der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. veröffentlicht.

5.5 Die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V.

Mit der Gründung der Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. wollte man die Idee des Namensgebers aufgreifen, der 1954 als Bundestagspräsident die Gründung einer "Evangelischen Studiengesellschaft zur Förderung öffentlicher Verantwortung" vorbereitete.[113] Dieses Projekt wurde nach seinem Tode von Robert Tillmannsfortgesetzt. Zu Beginn der sechziger Jahre griff der damalige Ministerpräsident Kai-Uwe von Hassel die Idee auf, im norddeutschen Raum den "Mangel an geistigen Zentren christlich-demokratischer Prägung zu überwinden."[114]

Der damals gegründete "Hermann-Ehlers-Haus-Verein" förderte den Bau von Studentenwohnheimen. Heute unterhält die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. Studentenwohnheime in Kiel, Hamburg, Hannover, Oldenburg und Osnabrück mit insgesamt über 8 00 Wohnheimplätzen.[115] Den Wohnheimen sind jeweils Akademien bzw. Kommunikationsbereiche zugeordnet. Dort werden sowohl Vortrags- und Diskussionsabende als auch längerfristige Seminare durchgeführt. Die Stiftung führt an ihrem Sitz in Kiel Internatsveranstaltungen durch. Die Seminare, die von den restlichen Hermann-Ehlers-Häusers ausgehen, werden vorwiegend in anderen Bildungshäusern oder Hotels durchgeführt.

Die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. erfüllt den wesentlichen satzungsgemäßen Auftrag, indem sie die Politische Bildung auf freiheitlich-demokratischer und christlicher Grundlage fördert.[116]

"Politische Bildungsarbeit in einer freiheitlichen Demokratie muß entsprechend der Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland mit ihren individuellen Ansprüchen und individuellen Abwehrrechten breiter und tiefer angelegt sein, als etwa in totalitären und autoritären Systemen, in denen eine Partei, eine Ordnung und eine Wahrheit herrschen. Die Akademie sieht ihren Auftrag daher teilweise auch in der Deckung eines hohen Informationsbedürfnisses über die Prozeduren unserer Verfassungsordnung, ausgehend von der Überzeugung, daß unsere Grundordnung von dem lebendigen Verständnis aller Bürger für die Grundwerte und die Verfahrensweisen dieser Ordnung lebt."[117]

Entsprechend der politischen Grundüberzeugung ist die Bildungsarbeit föderalistisch organisiert. Sie bietet politische, wirtschaftspolitische und kommunalpolitische Grundseminare an, die mit denen der Konrad-Adenauer-Stiftung abgestimmt sind.[118] Besonders bemerkenswert ist die innere Organisation, die sich weitgehend auf die freiwillige und ehrenamtliche Tätigkeit von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens stützt. Die Akademie möchte damit besonders betonen, daß in der freien Trägerschaft und in der ehrenamtlichen Tätigkeit verantwortungsbewußter Bürger ein Element der Freiheitssicherung schlechthin besteht. Die Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. arbeitet darüberhinaus auch in finanzieller und personaller Hinsicht eng mit der Konrad-Adenauer-Stiftung zusammen, dies vor allem deshalb, weil letztere im norddeutschen Raum weniger aktiv ist.

Die eng verfolchtene finanzielle Zusammenarbeit mit der Konrad-Adenauer-Stiftung rührt vor allen Dingen auch daher, weil die Hermann-Ehlers-Stiftung selbst nicht im Etat des Bundesministers des Innern angesiedelt ist. "Sie erhält ihre Globalmittel als Weiterleitungsbeträge über die Konrad-Adenauer-Stiftung.[119] In den norddeutschen Bundesländern Berlin, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bremen und Hamburg ist die Stiftung allerdings selbst etabliert.

Ferner gibt es auch personelle Verflechtungen zwischen beiden Stiftungen. So ist z.B. der Vorsitzende der Hermann-Ehlers-Stiftung, Kai-Uwe von Hassel, gleichzeitig Vorstandsmitglied in der Konrad-Adenauer-Stiftung. Das Vorstandsmitglied der Konrad-Adenauer-Stiftung, Professor Rinsche, ist gleichzeitig im Kuratorium der Ehlers-Stiftung. Der Mitarbeiter Dr. Bernhard Gebauer, ehemals Leiter der Politischen Akademie Eichholz bei Wesseling, jetzt Direktor des Auslandsbüros der KAS in Wien, ist gleichzeitig Mitglied im Vorstand der Hermann-Ehlers-Stiftung.[120]

Wie bei den anderen CDU-nahestehenden Stiftungen sind auch hier führende Persönlichkeiten der CDU im Vorstand und im Kuratorium, wobei es auch hier keine direkte finanzielle Unterstützung durch die CDU gibt.[121]

5.6 Die Karl-Arnold-Stiftung e.V.

Seit 1979 gibt es die Karl-Arnold-Stiftung e.V. in der derzeitigen Form als Jugendbildungsstätte. Sie umfaßt die organisatorisch getrennte Karl-Arnold-Bildungsstätte, die bereits seit 1955 existiert und das neu hinzu gekommene Bildungswerk. Die Karl-Arnold-Bildungsstätte arbeitet bundesweit. Die Tagungen finden vorwiegend in der Bildungsstätte in Bad Godesberg selbst statt. Dazu kommen Teilnehmer aus dem gesamten Bundesgebiet. Vereinzelt werden aber auch Tagungen in Hotels abgehalten. Das Bildungswerk dagegen ist auf Nordrhein-Westfalen beschränkt. Die Tagungen finden jeweils in Hotels dieses Bundeslandes statt. Der Teilnehmerkreis besteht vorwiegend aus Jugendlichen.

Die Karl- Arnold-Bildungsstätte entstand 1955 auf Initiative einiger JU-Politiker.[122] Sie wurde nach dem ersten gewählten Ministerpräsidenten Karl Arnold benannt, der den Landesjugendplan entwickelte. Die Bildungsstätte in Bad Godesberg wurde 1961 erbaut und 1981/82 erweitert. Die geistige Grundlage der Bildungsstätte bildet die christliche Soziallehre. Die Mitarbeiter fühlen sich der christlich-sozialen und demokratischen Tradition Karl-Arnolds verpflichtet. Das Jahresprogramm 1982 zeigt ein umfangreiches Themenangebot. Es gibt dort Seminare über Deutschlandpolitik, Nord-Süd- und Ost-West-Konflikte sowie Umwelt- und Europaseminare. Besonders attraktiv sind die "workshops" für junge Zeitungsmacher, die in den Ferien für Schüler abgehalten werden.

Seit einigen Jahren führt die Bildungsstätte auch Behindertenseminare durch, wobei jene für Gehörlose, obwohl besonders schwierig, sehr erfolgreich verliefen. Erste Erfahrungen sammelte die Bildungsstätte auch mit Seminaren für arbeitslose Jugendliche sowie mit Veranstaltungen, die von Deutschen und Ausländern zusammen besucht wurden.

5.7 Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V.

Die der CDA engverbundene Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. mit Sitz in Königswinter ist als gemeinnützig anerkannte Einrichtung u.a. auch der Träger bundesweit angelegter Bildungsaktivitäten zur Verbreitung und Vertiefung des christlich-sozialen Ideengutes insbesondere im Arbeitnehmerbereich.[123] Sie führt die ihr von der CDA übertragene Bildungsarbeit durch.

Vorläufer der Stiftung ist der Arbeiterwohl e.V., der 1925 der erste Träger des Adam-Stegerwald-Hauses[124] in Königswinter war. Dieses Haus war immer eng mit den Sozialausschüssen christlicher Parteien verbunden. 1928 wurde dort die Hauptgeschäftsstelle der Sozialausschüsse eingerichtet, gleichzeitig führte der Verein Arbeiterwohl e.V. von dort aus seine Bildungsarbeit für Arbeitnehmer durch. Bis 1977 hatte dort der Vorsitzende der Sozialausschüsse in Personalunion auch den Vorsitz der Bildungsarbeit inne. Unterbrochen wurde diese Konstruktion lediglich durch das Enteignungsverfahren Hitlers von 1933 bis 1945, von dem keines der Gewerkschaftshäuser verschont blieb. Durch Sondergerichte wurden diese Häuser dann nach dem 2. Weltkrieg wieder an bestehende Gewerkschaften übergeben. Mit der Schutzbehauptung, das Adam-Stegerwald-Haus gehöre treuhänderisch den Personen, die bei den christlichen Gewerkschaften mitarbeiten, konnte Johannes Albers 1946 das Adam-Stegerwald-Haus vom DGB abkoppeln und der christlichen Gewerkschaftsarbeit zurückführen. 1948 wurde es neu übernommen.[125]

"Unsere Sozialausschüsse sollen und wollen in Deutschland der soziale Regulator, das soziale Gewissen und zugleich das soziale Barometer sein. Man soll sie als solche achten und beachten. Damit man das tut, damit man das mehr als bisher tut, soll dieses Haus den Sozialausschüssen der christlichen Arbeiterschaft geistige Heimat, staatspolitische und soziale Schule sein".[126]

Jakob Kaiser forderte eine Kerntruppe von Arbeiterpersönlichkeiten, die mit der natürlichen Sicherheit geschulter politischer Kräfte ihre Aufgabe in parteipolitischen und staatspolitischen Leben zu erfüllen vermögen. Die Ausbildung einer solchen Kerntruppe sei Aufgabe der Bildungsarbeit im Adam-Stegerwald-Haus.[127]

Sinn der Schulung solle es sein, den Marxismus und jeden Kollektivismus zu überwinden und einen praktisch-gewerkschaftlichen Willen zu vermitteln, der nicht von der Ideologie des Klassenkampfes ausgehe, sondern von der Verantwortung für die Gesundheit.[128]

1962 starb Jakob Kaiser. Ihm zu Ehren wurde der Arbeiterwohl e.V. in Jakob-Kaiser-Stiftung umbenannt. Bis 1977 hatte der Vorsitzende der Sozialausschüsse auch weiterhin den Vorsitz bei der Jakob-Kaiser-Stiftung e.V. Als Hans Katzer 1977 als Vorsitzender der Sozialausschüsse nicht wiedergewählt wurde, betonte er die Eigenständigkeit der Stiftung und erklärte, daß der Vorsitz der Sozialausschüsse nichts mit dem Besitz und der Verwaltung des Adam-Stegerwald-Hauses zu tun habe.[129]

Das politsch-soziale Bildungswerk durfte nun keine eigenständigen Seminare mehr für die CDA durchführen, vielmehr bedurfte jedes Seminar der Genehmigung durch die Jakob-Kaiser-Stiftung, da diese seit 1976/77 über die Anerkennung als Bildungseinrichtung nach dem ersten Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verfügte und so qua Rechtsanspruch öffentliche Zuschüsse bekam. Das politisch-soziale Bildungswerk e.V. versuchte Konfrontationen zu vermeiden und hoffte auf die Rückgabe des Adam-Stegerwald-Hauses, da dies aus der Tradition heraus schon immer für Arbeitnehmerbildung dagewesen sei, wollte durch Überreaktion die Situation nicht weiter gefährden. Da sich jedoch in absehbarer Zeit keine gütliche Lösung abzeichnete, gründeten die Verantwortlichen zum 23. Mai 1978 die "Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V.". In der Satzung wurde von vornherein festgelegt, daß die Vorstandsmitglieder gleichzeitig Mitglied der Stiftung

seien, bei deren Abwahl in der CDA aber auch verpflichtet seien, die Arbeit in der Stiftung aufzugeben.

Erst zum 1.1.1979 beantragte die Stiftung eine eigene Anerkennung durch das Weiterbildungsgesetz für das Zentrum für Arbeitnehmer in Königswinter. Auf diesen Namen sollte das Bildungswerk anerkannt werden und die Finanzierung sicherstellen.[130]

Das Zentrum für Arbeitnehmerbildung (ZAK) führt seitdem für die Stiftung Bildungsmaßnahmen durch. Die Seminare wenden sich schwerpunktmäßig an christlich-sozial orientierte Interessenten; sie sind grundsätzlich aber allen Interessierten auch außerhalb der CDA zugänglich.

Bis Ende 1982 führte die Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. Gasttagungen im Adam-Stegerwald-Haus durch. Angesichts der hohen Preise, die dort für Tagungen gezahlt werden mußten, tagt sie jetzt lieber in Tagungshotels oder anderen Bildungsstätten. Die Arbeitnehmer tagen nun in Hotels anstatt in dem von ihnen selbst geschaffenen Adam-Stegerwald-Haus. Über den endgültigen Verbleib des Vermögens des Adam-Stegerwald-Hauses werden die Gerichte in den kommenden Jahren entscheiden.[131]

Nach außen hin ist die Situation für den christlichen Arbeitnehmer schwer zu durchschauen, da sich zudem die Bundesgeschäftsstelle der CDA im Adam-Stegerwald-Haus befindet.

Die Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. hat sich als einzige CDU-nahestehende Bildungseinrichtung neben kleineren regional tätigen christlich-sozialen Bildungswerken auf die Arbeitnehmerbildung spezialisiert. Diese Arbeit ist besonders wichtig, weil es schwierig ist, Arbeitnehmer für Bildungsmaßnahmen zu gewinnen. Die Bindung an die CDA ist hier deutlich enger, als die anderer parteinaher Bildungseinrichtungen an die Partei.

Die Arbeit der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. sowie deren Vorläufer weist in ihrer Zielsetzung große Kontinuität auf. Seit dem zweiten Weltkrieg

gilt das Motto: Politik für Arbeitnehmer durch Arbeitnehmer. Diese Kontinuität läßt sich einmal in der Programmatik nachweisen; man wollte durch die Bildungsarbeit eine Vertiefung des christlich-sozialen Grundlagenwissens sowie die politische und gewerkschaftliche Zielkonzeption aus christlich-sozialer Sicht verdeutlichen. Dies läßt sich anhand der Seminarprogramme aufzeigen. Einerseits gibt es Grundlagenseminare, die sich ausschließlich mit der Vermittlung des christlichen Menschenbildes befassen, andererseits gibt es Fachseminare, bei denen das christliche Menschenbild stets eine besondere Rolle spielt. Gleichzeitig unterstützte auch die pragmatische Anbindung die Kontinuität. Ein wichtiges Ziel war und ist die Qualifizierung der Mitglieder der CDA für die innerparteiliche sowie für die innergewerkschaftliche Auseinandersetzung sowohl auf kommunaler wie auch auf Landes- und Bundesebene. Um das zu erreichen, müssen die Teilnehmer über die Tarifpolitik und das Betriebsverfassungsgesetz informiert werden, damit sie in der Auseinandersetzung mit den Einheitsgewerkschaften ihre eigene gewerkschaftliche Programmatik einbringen können. In Fachtagungen, deren Thematik sich aus der Zusammenarbeit mit den Arbeitnehmern jeweils ergibt, werden diese über Fachprobleme, wie z.B. Vermögensbildung detailliert informiert. Ein weiterer Arbeitsbereich ist die Zielgruppenarbeit, zu der z.B. Schichtarbeiter zusammen mit Ehefrauen und Kindern eingeladen werden, um die Problematik zu erarbeiten.

Hinsichtlich der Methodik läßt sich ein deutlicher Wandel nachweisen. Bis in die siebziger Jahre stand die Wissensvermittlung durch Dozieren von Referenten mit anschließender Diskussion eindeutig im Vordergrund. Dies änderte sich, als in der Theorie der Politischen Bildung eindeutig extreme Positionen vertreten wurden, wie z.B. die Weiterentwicklung der Emanzipationspädagogik als systemverändernde Theorie. Diese Diskussionen wirkten sich auf die Arbeit in der Praxis belebend aus. Die Referenten der Bildungseinrichtung versuchten jetzt durch neue didaktische Methoden den Teilnehmer zur Problemanalyse zu befähigen. Das Ergebnis wurde nicht

mehr referiert, vielmehr sollte der Teilnehmer selbst das Ergebnis erarbeiten. Der Subsidiaritätsgedanke - Hilfe zur Selbsthilfe wurde mehr in den Vordergrund gestellt. Gruppenarbeit, Rollenspiele und Planspiele waren einige der Umsetzungsformen.[132]

Insgesamt läßt sich die Bildungsarbeit des Zentrums für Arbeitnehmerbildung folgendermaßen umschreiben: Die Bildungsarbeit soll den einzelnen zu sachlichem, rationalkritischem, zielgerichtetem, wertorientiertem politischem Handeln befähigen. Der Einzelne soll Einfluß auf die Gestaltung in den für den Arbeitnehmer existentiellen Bereichen der Gesellschaft wie Betrieb, Gewerkschaft und Partei nehmen.[133]

5.8 Die Josef-Hermann-Dufhues-Stiftung e.V.

Auf Initiative von Kurt H. Biedenkopf wurde 1978 eine Stiftung gegründet, die nach dem CDU-Politiker Josef-Hermann Dufhues benannt wurde.

Die Stiftung setzt sich für die "Förderung des staatsbürgerlichen Bewußtseins und Wissens von den Grundlagen einer freiheitlich-demokratischen, sozialen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland und Stärkung der Grundlagen der demokratischen Selbstverwaltung und der gemeindlichen Autonomie" ein.[134]

Sie will für "demokratische und staatsbürgerliche Bildung auf christlicher Grundlage"[135] eintreten und diese betreiben. Die Bildungsarbeit in Form von Wochen- und Wochenendseminaren wird vorwiegend im Raum Westfalen-Lippe durchgeführt.

Literatur zu Kapitel V

1 Zum primären Bildungsbereich gehören die Maßnahmen, die zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht gehören, zum sekundären Bildungsbereich der Besuch der Realschule oder des Gymnasiums. Zum tertiären Bildungsbereich gehört berufliche, bzw. die universitäre Bildung und zum quartären Bereich die außerschulische freiwillige Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, die nicht zu einem Bildungsabschluß gehören, wobei Voraussetzung ist, daß die erste Bildungsphase, nämlich die der allgemeinen Schulpflicht, erfüllt sein muß.

2 Manfred Abelein, Einleitung, in: Manfred Abelein Deutsche Kulturpolitik, Dokumente, Düsseldorf 1970, S. 36.

3 Björn Engholm, Grundsätzliche und aktuelle Fragen der Weiterbildung, in: Winfried Schlaffke und Helmut Winter (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Diskussion, Köln 1980, S. 14.

4 vgl. Björn Engholm, a.a.O., S. 15.

5 vgl. Deutscher Bildungsrat Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 51 ff und S. 197 ff.

6 Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 51.

7 Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 197.

8 Ebenda.

9 vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 41.

10 vgl. Ingeborg Wirth, Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, in: Ingeborg Wirth (Hrsg.), Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978, S. 196.

11 vgl. Franz Pöggeler, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart Berlin Köln Mainz 1975, S. 12.

12 Eugen Schoelen, Mittelalter, in: Franz Pöggeler a.a.O., S. 12.

13 Eugen Schoelen, a.a.O., S. 13.

14 Ebenda.

15 Ebenda.

16 vgl. Eugen Schoelen, a.a.O., S. 15.

17 Herfried Münkler, Als der Mensch sich selbst entdeckte. Aus der Lukácsschule: Die Geburt der Moderne in einer Gesamtschau, in: Die Zeit Nr. 14, 1. April 1983, S. 42.

18 vgl. Dietz Lange, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen 1524, in: Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling (Hrsg.), Martin Luther, Ausgewählte Schriften, 5. Band, Frankfurt a.M. 1982, S. 40.

19 Martin Luther, An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschen Landen, in: Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling (Hrsg.) a.a.O., S. 41.

20 Martin Luther, a.a.O., S. 44.

21 Martin Luther, a.a.O., S. 45.

22 Heinrich Kanz, Renaissance und Reformation, in: Franz Pöggeler, a.a.O., S. 20.

23 vgl. Ingeborg Wirth, Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, in: Ingeborg Wirth (Hrsg.) a.a.O., S. 197.

24 Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966.

25 vgl. Jean-Jacques Rousseau, Gesellschaftsvertrag, Stuttgart 1977, S. 17.

26 Condorcet, a.a.O., S. 20.

27 Condorcet, a.a.O., S. 22.

28 Condorcet, a.a.O., S. 23.

29 L.W. Seuffrath, Einleitung, in: Pestalozzis sämtliche Werke, 1. Band, Brandenburg 1869, S. 4/5.

30 vgl. Hermann-J. Meyer, Klassik-Idealismus-Romantik, in: Franz Pöggeler (Hrsg.) a.a.O., S. 7.

31 vgl. Manfred Abelein, a.a.O., S.36.

32 vgl. Ebenda.

33 vgl. Ebenda.

34 vgl. Manfred Abelein, a.a.O., S. 37.

35 Ebenda.

36 vgl. Harald Wilhelm Kuypers, Präliminarien einer Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Dissertation, Bonn 1979, S. 28.

37 vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 51.

38 vgl. Gabriela Schrey, Erwachsenenbildung zwischen Eigenständigkeit und staatlicher Einmischung, in: Peter Gutjahr-Löser, Hans-Helmuth Knütter, Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979, S. 167.

39 vgl. Ebenda.

40 vgl. Harald Wilhelm Kuypers, a.a.O., S. 27.

41 Harald Wilhelm Kuypers, a.a.O., S. 29.

42 vgl. Harald Wilhelm Kuypers, a.a.O., S. 30.

43 Ebenda.

44 vgl. Harald Wilhelm Kuypers, a.a.O., S. 23.

45 Mathilde Gantenberg, Der kulturpolitische Auftrag der CDU. Referat auf dem Parteitag der CDU in Goslar vom 20.-22. 10.1950, in: Günter Scharfenberg, Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976, S. 23.

46 Mathilde Gantenberg, a.a.O., S. 22 und 23.

47 vgl. Mathilde Gantenberg, a.a.O., S. 23/24.

48 vgl. Entschließung zur Kulturpolitik auf dem Parteitag in Karlsruhe vom 18. bis 22.10.1951, in: CDU (Hrsg.), 2. Parteitag der CDU in Karlsruhe vom 18.-21.10.1951, o.O. u. o.J. (1951), S. 105 f, in: Günter Scharfenberg, a.a.O., S. 32.

49 Ebenda.

50 vgl. Giso Deussen, Konrad-Adenauer-Stiftung Ämter und Organisationen der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf 1979, S. 25.

51 Empfehlungen des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU Gelsenkirchen 1960, in: CDU (Hrsg.), Erziehung-Bildung-Ausbildung - Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, S. 2 ff, in: Günter Scharfenberg, a.a.O., S. 55.

52 Paul Mikat, Dienstcharakter der Politik im Kulturbereich, Rede von Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Zwischen Freiheit und Ordnung, zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn, 1964, S. 65.

53 Ebenda.

54 Ebenda.

55 Bruno Heck, Die CDU und ihr Programm, St. Augustin, 1979, S. 69.

56 Bruno Heck, a.a.O., S. 92 und 93.

57 vgl. CDU (Hrsg.), Leitsätze der CDU zur Weiterbildung beschlossen vom Bundeskulturausschuß der CDU am 9.6.1975, S. 1.

58 vgl. Ebenda.

59 vgl. Ebenda.

60 vgl. CDU (Hrsg.), Kulturpolitisches Programm 1976, vorgelegt von den Kultusministern der von CDU und CSU regierten Bundesländer, Bonn o.J., (1976), S. 28 und 29.

61 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 29.

62 vgl. Grundsatzprogramm der CDU (1978), in: Bruno Heck, a.a.O., S. 178 ff.

63 CDU (Hrsg.), Grundsatzprogramm der CDU (1978), in: Bruno Heck, a.a.O., S. 186.

64 CDU (Hrsg.), a.a.O., S. 188.

65 vgl. H. Bolewski, G. Bauer, M. Hättich u.a., Politische Erwachsenenbildung. Ein Positionspapier in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 48/78, 2.12.1978, Bonn 1978, S. 15.

66 vgl. H. Bolewski, a.a.O., S. 17.

67 vgl. Ebenda.

68 vgl. H. Bolewski, u.a. a.a.O., S. 27.

69 Joachim Dikau, Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Lothar Beinke, Lothar Arabin, Johannes Weinberg Zukunfts-Aufgabe Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Nr. 169, Bonn 1980, S. 38/39.

70 Ludwig Erhard Bundestagsrede, Bonn 1972, S. 219 f.

71 Leitsätze zu Bildung und Beruf erarbeitet auf dem 2. Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Augsburg 1962, in: CDU (Hrsg.) Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft, Bonn 1963, S. 145 ff, in: Günter Scharfenberg, a.a.O., S. 65.

72 vgl. Helmut Pütz, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974, S. 143/144.

73 Bruno Heck, Die CDU und ihr Programm, a.a.O., S. 69.

74 Henning von Vieregge, Zur Politischen Bildungsarbeit der parteinahen Stiftungen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 7/77, 19.2.77, S. 29.

75 Henning von Vieregge, a.a.O., S. 28.

76 Henning von Vieregge, a.a.O., S. 54.

77 vgl. Henning von Vieregge, Parteinahe Stiftungen und ihre Parteien. Zur Rolle der parteinahen Stiftungen im Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland, Dissertation, Baden-Baden, o.J. (1976), S. 15.

78 vgl. Ebenda.

79 Ebenda.

80 Ebenda.

81 vgl. Karl-Heinz Seifert, Die politischen Parteien im Recht der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1975, S. 305.

82 vgl. Monika Windbergs, Die CDU/CSU und die Politische Bildung - Entwicklung und Konzeption seit 1945, Magisterarbeit, Bonn, o.J., (1978) S. 69.

83 Henning von Vieregge, Parteinahe Stiftungen a.a.O., S. 31.

84 Henning von Vieregge, Parteinahe Stiftungen a.a.O., S. 279.

85 Henning von Vieregge, Parteinahe Stiftungen a.a.O., S. 282.

86 CDU (Hrsg.), Der Weg zum Grundsatzprogramm Die Programme der CDU, Bonn o.J., S. 162 f.

87 Bernhard Gebauer, Ziele der Politischen Bildung der Politischen Akademie Eichholz, in: KAS (Hrsg.) Moderne Formen der politischen Erwachsenenbildung, Untersuchungen und Beiträge zu Politik und Zeitgeschehen, Band 17, Bonn 1975, S. 15.

88 Bernhard Gebauer a.a.O., S. 17.

89 Mündliche Mitteilung Hermann Pazeller, Leiter der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. vom 29.10.1983.

90 Ebenda.

91 CDA (Hrsg.),Geschäftsbericht, 20. Bundestagung der CDA am 1./2. Oktober 1983 in Münster, Königswinter o.J. (1983), S. 26.

92 Mitglieder waren am 1.10.1983: Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. Königswinter (Bundesebene), Politisches Bildungswerk - Mensch und Gesellschaft e.V. Köln (Rheinland), Westfälisches Bildungswerk e.V. Dortmund (Westfalen Lippe), Institut christlich-sozialer Arbeitnehmer für Politische Bildung e.V. Niedernhausen (Hessen), Niedersächsisches Bildungswerk e.V. Hannover, Rheinland-Pfälzisches Bildungswerk e.V. Heidenheim, in: CDA (Hrsg.),Geschäftsbericht a.a.O., S. 26.

93 vgl. Giso Deussen, Konrad-Adenauer-Stiftung, Ämter und Organisationen der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf 1979, S. 21.

94 vgl. Giso Deussen, a.a.O., S. 25.

95 KAS (Hrsg.),Jahresbericht 1981, o.O. u.o.J., (Sankt Augustin, 1982), S. 5.

96 vgl. Giso Deussen, a.a.O., S. 25, Anmerkung 1.

97 vgl. Giso Deussen, a.a.O., S. 9/10.

98 Satzung der KAS vom 21. Juni 1976, § 2 Zweck, in: Giso Deussen, a.a.O., S. 60.

99 vgl. KAS (Hrsg.),Jahresbericht 1981, a.a.O., S. 5.

100 vgl. Ebenda.

101 vgl. Ebenda.

102 KAS (Hrsg.),Jahresbericht 1982 o.O. u.o.J. (Sankt Augustin 1983), S. 5.

103 vgl. Giso Deussen, a.a.O., S. 59.

104 vgl. Giso Deussen, a.a.O., S. 58.

105 vgl. KAS (Hrsg.),Jahresbericht 1982, o.O. u. o.J., (Sankt Augustin, 1983), S. 5.

106 vgl. Ebenda.

107 KAS (Hrsg.),Jahresbericht 1982, a.a.O., S. 9.

108 KAS (Hrsg.), Jahresbericht 1982, a.a.O., S. 23.

109 Fritz Pirkl, Vorwort, in: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.), Jahresprogramm 1980, München o.J. (1979), S. 2.

110 Siegfried Lengl, Die Hanns-Seidel-Stiftung, in: Lothar Beinke, Lothar Arabin, Johannes Weinberg (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 169, Bonn 1980, S. 180.

111 Siegfried Lengl, a.a.O., S. 181.

112 Jutta Röhrlein, Politische Erwachsenenbildung - Aufgaben und Auftrag, in: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.), Jahresprogramm a.a.O., S. 6.

113 Monika Windbergs, Die CDU/CSU und die Politische Bildung, unveröffentlichte Magisterarbeit, Bonn, o.J., (1978) S. 81.

114 Ebenda.

115 Hermann-Ehlers-Akademie (Hrsg.), Seminare 1983, o.O. u.o.J. (Kiel 1982), o.S.

116 Ebenda

117 Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. Kiel (Hrsg.), Hermann-Ehlers-Stiftung Kiel, 1982, S. 6.

118 Hermann-Ehlers-Akademie (Hrsg.), a.a.O.

119 Schriftliche Mitteilungen von Dr. Walter Bernhardt, Leiter der Hermann-Ehlers-Akademie, Kiel vom 14.10.1983, S. 1.

120 Schriftliche Mitteilung von Dr. Walter Bernhardt, a.a.O., S. 2.

121 vgl. Schriftliche Mitteilung von Dr. Walter Bernhardt, a.a.O., S. 1.

122 Monika Windbergs, a.a.O., S. 85.

123 CDA (Hrsg.), Geschäftsbericht, 20. Bundestagung der CDA 1./2. Oktober 1983 in Münster, Königswinter o.J. (1983), S. 25.

124 Adam Stegerwald war der Mitbegründer der christlichen Gewerkschaften in Deutschland.

125 Mündliche Mitteilungen Hermann Pazeller, Leiter der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. vom 29.10.1983.

126 Jakob Kaiser,Rede zur Eröffnung und Namensänderung des Hauses "Adam-Stegerwald-Haus" am 6.11.1948, Berlin o.J. (1948), S. 6.

127 Jakob Kaiser,a.a.O., S. 7.

128 Ebenda.

129 Monika Windbergs,a.a.O., S. 89.

130 Mündliche Mitteilungen Hermann Pazeller, a.a.O.

131 Mündliche Mitteilungen Hermann Pazeller, a.a.O.

132 Mündliche Mitteilungen Jochen Schulze, Mitarbeiter der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. vom 5.10.1983.

133 vgl. Zentrum für Arbeitnehmerbildung (Hrsg.), Ergebnisprotokoll aus dem Werkstattgespräch "Arbeitnehmerbildung" am 6./7.5.1978, in: Königswinter, Adam-Stegerwald-Haus, S. 1.

134 Satzung der Josef-Hermann-Dufhues-Stiftung e.V., Dortmund o.J., § 2, Abs. 1.

135 a.a.O., § 2, Abs. 2.

VI. Kontinuität und Diskontinuität christdemokratischer Ziele in der Politischen Bildung

1. Der Verfall christlicher Elemente - die pragmatische Wende

Nach dem zweiten Weltkrieg und nach den Erfahrungen mit dem Hitlerregime gab es in Deutschland ein Bedürfnis, das entstandene ethische Vakuum mit christlichen Wertvorstellungen auszufüllen. "Nach linken Experimenten in den ersten Nachkriegsjahren setzte sich fast überall, auch in England und USA, eine liberal-konservative, ideologieferne Grundstimmung durch."[1] Dabei gewann die Vorstellung an Bedeutung, daß nur eine stärker wertbetonte Demokratie Sicherheit gegenüber einer Wiederholung der Erfahrungen mit der Weimarer Republik bieten konnte. Gerade wegen der Negation christlicher Wertvorstellungen im Nationalsozialismus wuchs außerdem die Bereitschaft, auf der Basis christlicher Gemeinsamkeiten überkonfessionell zusammenzuarbeiten.

Nahezu gleichzeitig, planlos und unkoordiniert entstanden an verschiedenen Orten politische Sammlungsbewegungen, die sich an christlich-demokratischen Vorstellungen orientierten. Die Bundespartei der CDU entstand erst 1950. Obwohl die Partei als überkonfessionelle, demokratische Volkspartei konzipiert war, behielt sie lange Zeit den Charakter eines "erweiterten Zentrums" mit überwiegend katholischer Orientierung. "In der Mehrzahl der Landesverbände war die CDU eine katholische Milieu-Partei, wobei durch den konfessionellen Proporz in der Führungsspitze der Partei versucht wurde, dem Gedanken der Überkonfessionalität Rechnung zu tragen."[2]

Von der Gründungsphase bis in die 60er Jahre konnte die Partei weitgehend auf eine ausgebaute Parteiorganisation verzichten, da sie sich in den überwiegend katholischen Ländern auf katholische Laienorganisationen wie z.B. die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB), die Kolpingbewegung und den Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) als politische,

personelle und organisatorische Vorfeld- und Hilfsorganisationen berufen konnte.[3]

Schon in der parteiinternen Diskussion der frühen 50er Jahre spielte - anders als in der Gründungsphase - die Auseinandersetzung mit dem christlichen Menschenbild jedoch keine dominierende Rolle. Im Vordergrund standen vielmehr der wirtschaftliche, gesellschaftliche und staatliche Wiederaufbau und die individuelle Existenzsicherung, während die ursprüngliche christliche Leitidee mit wachsendem zeitlichen Abstand und Gewöhnung an steigenden Wohlstand verblaßte. Nach Bracher brachte das Ende des zweiten Weltkrieges vor allem eine "Entideologisierung", eine große Widerlegung von politischen Illusionen und Fiktionen, die im Gefolge der Modernisierung und des linksrevolutionären Fortschrittsglaubens herangewachsen waren. "Es war die Kehrseite der Entideologisierung, daß die Bemühungen um eine philosophische und moralische Fundierung der freiheitlich-demokratischen Politik zurückblieben hinter einer pragmatischen Orientierung, die auf die Dauer nicht genügen konnte."[4] Für die CDU, die als christliche Gesinnungspartei begonnen hatte, war diese Entwicklung von besonderer Bedeutung. "Der Geist des Anfangs verflüchtigte sich zusehends und mußte in Festreden erst wieder beschworen werden."[5]

Die Ende der 50er Jahre wieder aufflammende Diskussion über das "C", die ihren Höhepunkt 1962 in der "Barzel-Studie"[6] fand, zeigte, daß die christliche Orientierung der Partei Ende der 50er Jahre nicht mehr selbstverständlich war. In gewisser Weise trugen hierzu auch die Persönlichkeit Adenauers sowie die wirtschaftlichen und außenpolitischen Erfolge der von ihm geführten Regierung bei, die der CDU ein Wählerpotential zuführten, für das ein christliches Menschenbild nicht mehr im Vordergrund stand. Das Jahr 1957 brachte der CDU den bis dahin größten Wahlerfolg, die absolute Mehrheit.

Adenauer hatte bereits vor Gründung der CDU von einer Überbetonung der christlichen Komponente abgeraten.[7] "Seiner aufs Praktische gerichteten und auf den Bereich individueller

Entscheidung und Verantwortlichkeit konzentrierten Frömmigkeit war die ständige Legitimierung konkreter Problemlösungen ebenso fremd wie die blinde Willfährigkeit gegenüber den Ansprüchen und Wertungen der katholischen Amtskirche."[8]

Zum Nachlassen der Integrationskraft des "C" trugen neben den allgemeinen Säkularisierungstendenzen auch die Erosion des katholischen Milieus in den überwiegend katholischen Ländern sowie die Tatsache bei, daß die noch aus dem Zentrum stammende ursprüngliche Parteielite in den Hintergrund zu treten begann.

Zudem entwickelte sich die Partei in dem Sinne zu einer Volkspartei, "daß aus einer Sammlungsbewegung christlicher Kräfte ein politisches Dienstleistungsunternehmen wurde..."[9] So entwickelte sich das ursprünglich die Leitidee der Partei symbolisierende "C" in den 50er Jahren immer mehr zu einem Abgrenzungskriterium gegenüber anderen Parteien.

Dies mußte in dem Maß zu Schwierigkeiten führen als sich auch andere Parteien christlichen Wählern öffneten. So bemühte sich die SPD im Zuge ihrer Reformbestrebungen 1958/59, ihr Verhältnis zur Kirche neu zu bestimmen. Sie intensivierte zunächst vor allem das Gespräch mit der evangelischen Kirche. "Bei ihrer Neubestimmung ihrer programmatischen Linie wiederum hatte die SPD eine deutliche Aufgeschlossenheit gegenüber den theoretischen Positionen der evangelischen Theologie und Sozialethik gezeigt - eine Entwicklung, in deren Folge auch ein Abwanderungsprozeß vor allem im Bereich protestantischer Intellektueller und Akademiker einsetzte."[10]

Innerhalb der großen Parteien fand von 1960 an eine fortschreitende Angleichung der sozialen und ökonomischen Basen von CDU/CSU und SPD statt. Während der Wähler- und Mitgliederanteil der CDU/CSU ehemals vorwiegend aus Selbständigen und Landwirten bestand, stieg der Arbeiter, Angestellten- und Rentneranteil in der CDU/CSU erheblich in den sechziger Jahren. Umgekehrt waren SPD-Wähler ehemals vorwiegend Arbeiter, Angestellte und Rentner; nach 1960 stieg der Anteil der

Selbständigen und Landwirte, so daß bis heute eine starke Nivellierung stattgefunden hat.[11]

Ausgelöst durch die Präsidentschaftskrise 1959 begann für die CDU mit Beginn der 60er Jahre eine Periode intensiver interner Reformdiskussionen. Die Gründe hierfür lagen in der verfallenden Autorität Adenauers, im schlechten Abschneiden der CDU auf der kommunalen Ebene und in den Konflikten innerhalb der Partei. Einer der zentralen Bereiche, in denen auf der Landesebene teilweise entgegengesetzte Konzeptionen vertreten wurden, war die Bildungspolitik. "Der Partei fiel es in einigen Ländern besonders schwer, sich von ihrer langjährigen Fixierung auf traditionelle Grundsätze, wie z.B. die Konfessionsschule, freizumachen."[12] Hier wirkte sich besonders negativ aus, daß die Regierung wegen der fehlenden Bundeskompetenz im kulturpolitischen Bereich nicht unmittelbar als Koordinationsinstanz tätig werden konnte. Unter diesen Umständen beschloß der Bundesvorstand im Mai 1960 eine kulturpolitische Tagung zu veranstalten, auf der eine einheitliche Konzeption zur Bildungspolitik erarbeitet werden sollte.[13]

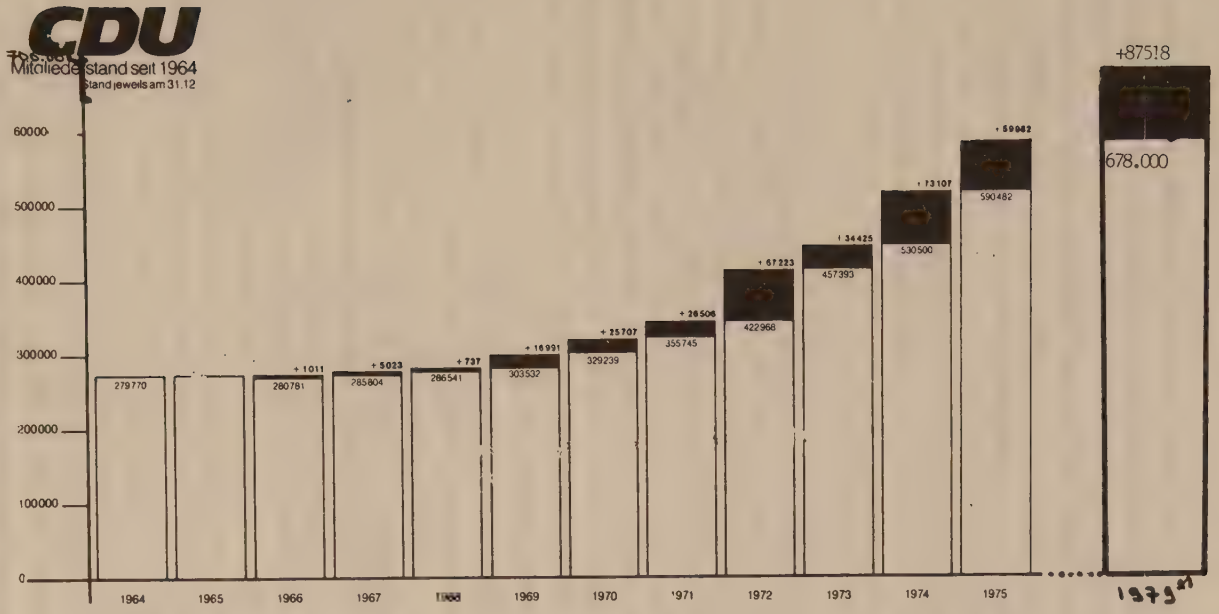
Auf diesem ersten einer ganzen Reihe kulturpolitischer Kongresse standen die Fragen einer geistig-politischen Standortbestimmung ganz im Vordergrund, während praktisch politische Aspekte kaum eine Rolle spielten. Es ging zunächst darum, über die bestehenden Divergenzen hinweg die Einheit einer auf das christliche Menschenbild gestützten bildungspolitischen Konzeption herauszustellen und die Präsenz der CDU auf kulturpolitischem Gebiet zu demonstrieren.

Damit geriet das bildungspolitische Denken in Bewegung. Schon der dritte Kulturpolitische Kongreß bot ein ganz anderes Bild, nicht zuletzt deshalb, weil inzwischen eine neue Generation von Bildungspolitikern an Einfluß gewonnen hatte. So wiesen die Kultusminister Hahn und Mikat darauf hin, daß aufgrund sozialer Veränderungen auch neue Anforderungen an das Bildungssystem zu stellen seien, und daß die Idee einer christlich-konfessionellen Bildung abgelöst werden müsse durch die Konzeption einer sachgerechten Bildung auf christ-

licher Grundlage. Ihren konkreten Niederschlag fand diese neue Akzentuierung jedoch erst in den bildungspolitischen Programmen der späten 60er Jahre, in denen das christliche Menschenbild nicht mehr erwähnt wurde.

Man kann hier von einer Säkularisierung der Bildungsziele sprechen, wobei insbesondere die auf eine "Verchristlichung" der Gesellschaft gerichteten Ziele aufgegeben wurden. Neben den allgemeinen Säkularisierungstendenzen machten sich hierbei in den 60er Jahren vor allem die folgenden Faktoren bemerkbar:

- Der Wandel der CDU von einer Honoratiorenpartei zur Volkspartei (Mitgliederpartei). Obwohl die CDU ursprünglich als Volkspartei gegründet worden war, hatte sie in den 50er und frühen 60er Jahren überwiegend den Charakter einer Honoratiorenpartei. Erst seit 1967 entwickelte sich die CDU zu einer wirklichen Mitgliederpartei.[14]
- Der Wandel der SPD zu einer linken Volkspartei der Mitte. Die SPD hatte sich von 1949-1959 vorwiegend um die Stimmen einer schmalen sozialen und ideologischen Basis einer Arbeiterpartei bemüht und sich erst 1959 den bürgerlichen Mittelschichten mit dem zur gleichen Zeit verabschiedeten Godesberger Programm geöffnet.
- Die seit 1961 zunehmenden Differenzen zwischen der CDU und ihrem Koalitionspartner der FDP im Bereich der Innenpolitik und der Deutschlandfrage.
- Der Wandel in der Haltung der katholischen Kirche, der dazu führte, daß "einseitige Parteinahme zugunsten der Unionsparteien nur noch selten und dann sehr verhalten formuliert wurde".[15]
- Der Bedeutungsverlust des katholischen Verbandwesens.
- Die Öffnung der SPD auch für katholische Wähler.
- Der Bedeutungsverlust der Kirchen insgesamt.[16]



x) Nach Auskunft der Bundesgeschäftsstelle der CDU für Ende 1978 / Anfang 1979 ergänzt.

Der schwarz markierte obere Teil einer jeden Säule beschreibt den Mitgliederzuwachs im jeweiligen Jahr.

Quelle: Bericht der Bundesgeschäftsstelle der CDU zum 23. Bundesparteitag Mannheim 23.-25.6.1975.

vgl. dazu die SPD Anfang 1979 mit 1.025.000 und die CSU mit 163.200 Mitgliedern.

Anfang der 60er Jahre entstand innerhalb der CDU eine wachsende Diskrepanz zwischen der "weitgehend säkularisierten, wirtschaftlich saturierten Wählerschaft der Unionsparteien, die vor allem Anforderungen an die ökonomische und soziale Leistungsfähigkeit der Unionsparteien als führende Regierungspartei stellte, und einer CDU, die programmatisch durch die Wiederaufbauzeit der 50er Jahre geprägt war und sich noch weitgehend als christliche Gesinnungspartei verstand."[17] In gewisser Weise kann der Wandlungsprozeß der CDU in den 60er Jahren als Prozeß der Selbstfindung charakterisiert werden.

Der Verlust der absoluten Mehrheit bei den Bundestagswahlen von 1961 veranlaßte den CDU-Bundesvorstand, Rainer Barzel mit einer "Untersuchung über das geistige und gesellschaftliche Bild der Gegenwart und die künftigen Aufgaben der CDU" zu beauftragen. Hierzu bemerkte Konrad Adenauer, daß die "Entchristianisierung innerhalb der Gesellschaft weite Fortschritte gemacht habe, und daß erhebliche soziologische Umschichtungen stattgefunden hätten, deren Konsequenzen für die CDU dargestellt werden sollten."[18]

Diese Studie wurde am 10. Mai 1962 vom Bundesvorstand diskutiert. Adenauer wies dabei noch einmal darauf hin, daß die Welt nicht christlicher, sondern laizistischer geworden sei. "Mir ist die Arbeit zu kirchlich. Das muß raus, da wir sonst die liberalen Wähler beider Konfessionen verprellen."[19] Er wandte sich insbesondere gegen einen Satz der Studie, in dem gefordert wurde, die Politiker unter Gottes Gebot zu stellen, indem er bemerkte: "Das kann ich von mir als Politiker nicht sagen... Wieviel müssen wir manchmal tun, was gegen Gottes Gebot ist... Ich muß Ihnen ehrlich sagen, das ist mir etwas peinlich. Und ich wiederhole: Wir tun es ja doch nicht."[20]

Auf dem 11. Bundesparteitag wurde die Barzel-Studie in einem Arbeitskreis weiter erörtert, die ursprünglich vorgesehene Diskussion auf allen Ebenen entwickelte sich daraus jedoch nicht. Auch auf den kulturpolitischen Kongressen stand das Thema der Studie weiter zur Diskussion, praktische Fol-

gerungen wurden daraus jedoch zunächst nicht gezogen. Erst als die Thematik bei der Formulierung des Berliner Programms von neuem aufgegriffen wurde, kam es zu praktischen Entscheidungen. Dabei wurde die pragmatische Seite des Programms jedoch noch stärker hervorgehoben.

1.2. Allgemeine Säkularisierungstendenzen in der Bundesrepublik Deutschland

Der ursprünglich primär christlichen Leitidee der CDU entsprach auf Seiten der Wähler die Tatsache, daß Wähler, die den Kirchen nahestanden, stärker zur CDU tendierten, als andere. Daß sich an dieser Tendenz bis heute kaum etwas verändert hat, zeigen die von dem schweizer Soziologen Gerhard Schmidtchen ausgewerteten Umfrageergebnisse:[21]

Bundesrepublik mit West-Berlin, Protestanten und Katholiken ab 18 Jahre

Konfession, Kirchenbesuch und politische Identität

Frage: „Wie würden Sie einem guten Bekannten Ihren politischen Standort beschreiben? Könnten Sie es nach dieser Liste hier sagen?" (Vorlage einer Liste)

	Protestanten				Katholiken			
	insgesamt	mit folgenden Gewohnheiten des Kirchenbesuchs:			insgesamt	mit folgenden Gewohnheiten des Kirchenbesuchs:		
		Jeden, fast jeden Sonntag, ab und zu	Selten	Nie		Jeden Sonntag	Fast jeden Sonntag, ab und zu	Selten, nie
	%	%	%	%	%	%	%	%
ch fühle mich eher als Anhänger der CDU/CSU	24	30	26	11	44	67	46	25
ch fühle mich eher als Anhänger der SPD	37	29	38	49	21	5	17	37
ch fühle mich eher als Anhänger der F.D.P.	8	9	7	6	4	1	4	6
ch fühle mich eher als Anhänger der DKP	1	x	x	2	x	x	1	x
ch fühle mich eher als Anhänger der NPD	1	1	1	x	x	x	x	1
ch fühle mich eher als Anhänger einer anderen Partei	x	x	x	1	1	x	x	1
ch bin unabhängig, stimme mal der einen, mal der anderen Partei zu	14	11	17	15	17	13	16	22
ch kümmere mich kaum, gar nicht um politische Parteien, das interessiert mich nicht	10	14	5	13	8	9	10	6
Keine Angabe	5	6	6	3	5	5	6	2
	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: IfD-Umfrage 1250/II, August 1975

Das gilt nicht nur für Katholiken, sondern auch für Protestanten. Während Protestanten nach dieser Umfrage insgesamt

mehr zur SPD neigen, wählen kirchlich orientierte Protestanten in gleichem Maß auch die CDU. Die langfristigen Säkularisierungstendenzen sind daher für die CDU von besonderer Bedeutung.

Schmidtchen bezeichnet als Säkularisierung "den Übergang religiös institutionalisierter Denk- und Glaubensformen und religiös begründeter Verhaltensstile in die allgemeine Kultur." Danach sind "Wissenschaft und Bildung, Industrie, Verwaltung und Gesundheitswesen die drei großen Institutionen, in denen ursprünglich religiöse Motive zu einer kulturbeherrschenden säkularen Wirksamkeit gelangen."[22] Schmidtchen geht davon aus, daß durch das Wachstum der intermediären Systeme, wie Parteien, Industrie, Gewerkschaften oder die organisierte Massenkommunikation, und der auf Systemstabilität ausgerichteten Sozialisationseinrichtungen eine Sicherheit in der Führungs- und Stilbildung des Alltaglebens erreicht wird, die eine übergreifende, gemeinschaftsbildende religiöse Orientierung offenbar zum Teil nicht nur gegenstandslos, sondern disfunktional macht. Nach Auffassung Schmidtchens liegt gerade in der Deaktualisierung von Konsens eine Chance für alle Modernisierungsideologien: in Glaubenslosigkeit, synkretischen Widersprüchen und Unverbindlichkeiten liege die Chance, Menschen durch die machtvollsten Nachrichtenströme für neue Ideen, das heißt zugleich neue Machtverteilung in der Gesellschaft zu organisieren. Im "Geschiebe der intermediären Systeme" haben die Kirchen nach Schmidtchen an Einfluß verloren.[23]

Für den katholischen Bereich liegen exakte Trendergebnisse vor. Danach hat sich seit der Synodenumfrage 1970/71 die Vorstellung, daß der kirchliche Einfluß kleiner wird, eher noch verstärkt.[24]

Bundesrepublik ohne West-Berlin, Bevölkerung ab 18 Jahre

Sorge über den nachlassenden Einfluß der Kirche

Frage: „Wie sehen Sie das: wird der Einfluß der Kirche auf unser Leben zur Zeit größer, oder wird er kleiner?"
Falls ‚größer', ‚kleiner', bleibt gleich': „Wie beurteilen Sie das? Würden Sie sagen ?"

	Bevölkerung insgesamt	Protestanten	Katholiken	
			Winter 1970/71*	Mai/Juni 1975
	%	%	%	%
Wird kleiner	72	71	68	72
Wird größer	6	6	7	6
Bleibt gleich	15	17	15	15
Unentschieden	7	6	10	7
	100	100	100	100
Personen, die glauben, der Einfluß der Kirche auf unser Leben werde kleiner, erklären:				
Bin darüber besorgt	24	21	27	28
Halte es für gut	15	13	13	13
Weder noch	26	30	21	24
Kein Urteil	7	7	7	7
	72	71	68	72

Quelle: IfD-Umfrage 1250/I, Mai/Juni 1975

* Im Winter 1970/71 wurden Katholiken ab 16 Jahre im Bundesgebiet mit West-Berlin befragt. Vgl. auch: Gerhard Schmidtchen: Zwischen Kirche und Gesellschaft. Herder, Freiburg 1972, 1973, Tabelle 3, Seite 4.

Dem abnehmenden kirchlichen Einfluß entspricht ein wachsender Einfluß des naturwissenschaftlichen Weltbildes:[25]

Astrologie: Die Geltung des naturwissenschaftlichen Weltbildes

FRAGE: «Glauben Sie an einen Zusammenhang zwischen dem menschlichen Schicksal und den Sternen?»

	März 1950[1]	Dezember 1951	November 1952	Mai/Juni–November 1954	Dezember 1956	August 1957	Oktober 1958	November 1963/März 1964
Nein	50 %	52 %	52 %	57 %	58 %	58 %	60 %	61 %
Unentschieden	20 %	17 %	21 %	15 %	13 %	14 %	14 %	17 %
Ja	30 %	31 %	27 %	28 %	29 %	28 %	26 %	22 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
n =	1798	1994	2101	3217	2053	1980	2057	6073

1 Ohne West-Berlin.
Hinweis: Die Aufgliederung dieses Trends nach Konfession und Geschlecht findet sich in den Tabellen A 42 und A 43.
IfD-Umfragen: 029 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 046 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 056 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 074/078 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 1002 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 1010 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 1023 (Bevölkerung ab 16 Jahre), 1082/1086/1087 (Bevölkerung ab 16 Jahre). Bundesrepublik mit West-Berlin, erwachsene Bevölkerung.

Bezeichnend für die Säkularisierungstendenzen sind auch die Zahlen der Gottesdienstbesucher, die kontinuierlich geringer geworden sind.[26]

Gottesdienstbesucher
in der Bundesrepublik Deutschland (einschl.Berlin-West)

Jahr	in 1000
1955	11 860
1956	11 822
1957	11 855
1958	11 841
1959	11 882
1960	11 901
1961	11 993
1962	11 832
1963	11 728
1964	11 737
1965	11 725
1966	11 602
1967	11 498
1968	11 175
1969	10 697
1970	10 159
1971	9 773
1972	9 502
1973	9 239
1974	8 956
1975	8 818
1976	8 666
1977	8 535
1978	8 098
1979	7 933

Quelle: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz
-Referat Statistik-, Bonn.

Die gleiche Tendenz liesse sich auch für Protestanten nachweisen. Um zu zeigen, daß nicht nur die Zahl der Kirchenbesucher zurückgegangen ist, sondern daß der christliche Glauben insgesamt an Kraft verloren hat, soll hier noch eine weitere Umfrage zitiert werden:[27]

Verlust der Unsterblichkeit

FRAGE: «Glauben Sie, daß es in irgendeiner Form ein Leben nach dem Tod gibt?»

	April 1956	November 1963/ März 1964	Januar 1971
Erwachsene Bevölkerung			
Ja	42 %	39 %	35 %
Nein	35 %	35 %	42 %
Unmöglich zu sagen	23 %	26 %	23 %
	100 %	100 %	100 %
n =	2013	6075	1028
Protestanten			
Ja	34 %	30 %	26 %
Nein	39 %	42 %	48 %
Unmöglich zu sagen	27 %	28 %	26 %
	100 %	100 %	100 %
n =	1095	3205	545
Katholiken			
Ja	56 %	49 %	48 %
Nein	25 %	26 %	30 %
Unmöglich zu sagen	19 %	25 %	22 %
	100 %	100 %	100 %
n =	818	2613	436

Hinweis: Demographische Übersichten für 1965/64 im Tabellenteil A 45 und A 46.
IfD-Umfragen: 093 (Bevölkerung ab 18 Jahre), 1082/1086/1087 (Bevölkerung ab 16 Jahre), 2068 (Bevölkerung ab 16 Jahre). Bundesrepublik mit West-Berlin.
Der Trend ist – auch in den Untergruppen – signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau.

Die Tabelle zeigt, daß zwischen 1956 und 1971 die Skepsis gegenüber einem Leben nach dem Tod gewachsen ist.

Neben diesen empirischen Untersuchungen deuten auch Beispiele aus der Praxis darauf hin, daß eine Säkularisierung stattgefunden hat. Folgendes Beispiel, das einem Schriftwechsel zwischen der damaligen Kultusministerin Nordrhein-Westfalens Christine Teusch und Konrad Adenauers von 1949, beweisen den Einfluß des Christentums, der sich auch in der praktischen Arbeit auswirkte. Es handelt sich bei dem Schriftwechsel um die Berufung eines Professors für den Dermatolo-

gischen Lehrstuhl in Köln. Offenbar hatte Christine Teusch den Professor nicht nach Köln berufen, weil er eine Frau geheiratet hatte, die als Ordensschwester aus einem Orden ausgetreten war. "Ich habe von meinem Schwager gehört, daß die Angelegenheit der Frau K. völlig in Ordnung sei. Es sei ihr der Austritt aus dem Orden bewilligt worden, so daß sogar Herr V., der sehr strenge Ansichten hat, nicht das geringste Bedenken in dieser Hinsicht habe. Rein persönlich möchte ich noch folgendes hinzufügen: Ich empfehle Ihnen dringend, der Berufung des Herrn K. stattzugeben, da ganz sicher, wenn das nicht geschieht, man als Grund in der Öffentlichkeit und in den beteiligten Kreisen die Angelegenheit der Frau K. angeben wird... Man würde dann gegen Sie den Vorwurf der Enge und der Verletzung des Grundgesetzes erheben. Es empfiehlt sich dringend, dafür zu sorgen, daß das nicht geschieht. Ich rate Ihnen also sehr, die Berufung im Sinne der Fakultät zu genehmigen."[28]

Ein späterer Brief zeigt, daß der Professor nicht berufen wurde. "Was den Fall des Professors K. angeht, so meine ich, die Sache dahin in Erinnerung zu haben, daß die Fakultät Herrn K. primo loco vorgeschlagen hat und daß die Ernennung dann zunächst wegen seiner Frau und dann aus anderen Gründen verzögert worden ist. Es wäre doch interessant zu hören, ob tatsächlich im Kultusministerium die Absicht bestanden hat, Herrn K. wegen seiner Frau nicht zu berufen".[29]

Dieses Beispiel zeigt, wie ernst die damaligen Funktionsträger den christlichen Glauben genommen haben. Im Zuge der allgemeinen Säkularisierung waren derartige Handlungen Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre nicht mehr möglich.

Literatur zu Kapitel VI

1 Karl Dietrich Bracher, Zeit der Ideologien Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1982, S. 285.

2 Wulf Schönbohm, Die Entwicklung der CDU zur Volkspartei, Dissertation 1984 (noch nicht veröffentlicht), S. 33.

3 Vgl. Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 33.

4 Karl Dietrich Bracher, a.a.O., S. 278.

5 Dorothee Buchhaas, Die Volkspartei. Programmatische Entwicklung der CDU 1950-1973, Bonn 1983, a.a.O., S. 235.

6 Untersuchungen über das geistige und gesellschaftliche Bild der Gegenwart und die künftigen Aufgaben der CDU, vorgelegt von Rainer Barzel, aufgrund eines Beschlusses des Bundesvorstandes der CDU vom 11.12.1961. Die Studie wurde auf dem 11. Bundesparteitag vom 2.-6. Juni 1962 in einem Arbeitskreis diskutiert.

7 Vgl. Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 217.

8 Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 217.

9 Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 221.

10 Dorothee Buchhaas, a.a.O., S. 237.

11 Vgl. Emnid Berichte, "Die Parteianhängerschaften in sozialen Gruppen" Oktober 1959, Juli 1962; "Die Anhängerschaft der politischen Parteien und ihre Entwicklung" August 1961, Dezember 1967, Januar 1969, November 1969, Januar 1971, Januar 1972; "Die Sympathien gegenüber den Parteien" Juni 1963, Juni 1964, Juni 1966; "Aktueller Politischer Dienst" Dezember 1974, November 1975, Dezember 1976, Dezember 1977, August 1978, März 1979, zitiert nach: Peter Gluchowski, Hans-Joachim Veen, Angleichungstendenzen in der Wähler- und Mitgliedschaft von CDU und CSU und SPD 1959-1979, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 10/1979, S. 312-331.

12 Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 74.

13 Vgl. Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 74.

14 CDU (Hrsg.) Bericht der Bundesgeschäftsstelle der CDU zum 23. Bundesparteitag Mannheim 23.-25.6.1975.

15 Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 99.

16 Vgl. Gerhard Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, S. 67ff. Glaube an die Transzendenz, S. 85ff. Stellung der Kirche und des Gottesdienstes.

17 Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 100.

18 Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 101.

19 Vgl. Protokoll der Bundesvorstandssitzung vom 10.5.1962, S. 116, zitiert nach:Wulf Schönbohm, a.a.O., S. 102.

20 a.a.O., S. 116f, zitiert nach:Wulf Schönbohm, a.a.O.

21 IFD-Umfrage, 1250/II, August 1975, zitiert nach:Gerhard Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist, a.a.O., S. 225.

22 Gerhard Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, S. 193.

23 Gerhard Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist, a.a.O., S. 81.

24 IFD-Umfrage 1250/I, Mai/Juni 1975, zitiert nach: Gerhard Schmidtchen Was den Deutschen heilig ist, a.a.O., S. 218.

25 IFD-Umfrage 029 046 056 074/078 1002 1010 1023 1082/086/1087, zitiert nach: Gerhard Schmidtchen Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur, 2. Aufl. Bern 1979, S. 253.

26 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz - Referat Statistik - Bonn.

27 IFD-Umfragen 093 1082/1086/1087 2068, zitiert nach: Gerhard Schmidtchen Katholiken und Protestanten, a.a.O., S. 257.

28 Schriftwechsel zwischen Christine Teusch und Konrad Adenauer (persönlich) vom 6.6.1949, in: Historisches Archiv der Stadt Köln, Nachlaß von Christine Teusch.

29 Schriftwechsel Christine Teusch und Konrad Adenauer (persönlich) vom 18. Juli 1949, in: Historisches Archiv der Stadt Köln, Nachlaß von Christine Teusch.

VII. Zusammenfassung und Ausbildung

Aufgabe der Arbeit ist es zu klären,

- ob die CDU/CSU ein Konzept zur Politischen Bildung besitzt,
- ob es sich dabei um ein sich kontinuierlich entwickelndes und geschlossenes Konzept handelt und inwieweit es in die Praxis umgesetzt werden konnte.

Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, daß sich die konzeptionellen Vorstellungen der CDU/CSU in diesem Bereich nicht kontinuierlich entwickelt haben. Es fragt sich also, was die Ursachen dafür waren. Dabei spielt auch die Frage nach dem Stellenwert der Politischen Bildung und der Bildungspolitik in der CDU/CSU eine Rolle.

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde, wie in Kapitel 1, Seite 16 ff. ausgeführt, der Begriff "Politische Bildung" erläutert.

Obwohl "Politische Bildung' bereits in der Antike Gegenstand politischen Denkens war, gibt es weder eine einheitliche Definition noch eine einheitliche Terminologie. Dies wird aber verständlich, wenn man berücksichtigt, daß sich Ziele, Inhalte und Methoden immer an den jeweils vorherrschenden politischen Normen und Organisationsformen eines Staates und einer Gesellschaft orientieren. Letztlich spiegelt die Geschichte der Politischen Bildung somit die politisch-gesellschaftliche Entwicklung wider.

Die Arbeit macht den Versuch, aufgrund eines ideengeschichtlichen Überblicks eine Begriffsdefinition zu entwickeln (vgl. Seite 13 ff.).

Dem Verständnis der Verfasserin dieser Arbeit zufolge zielt der Begriff der Politischen Bildung auf allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele ab, die im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen vermittelt werden. Konkretisiert werden diese Ziele z.B. in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer, in Schulverfassungen oder auch im Fachunterricht

als Schulfach, sowie im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dort soll dem Schüler vermittelt werden, in welcher Weise der Staat und die Gesellschaft miteinander in Zusammenhang stehen, welche Bedeutung die Institutionen haben und welche Partizipations- und Einwirkungsmöglichkeiten der einzelne Bürger hat.

Beim politischen Unterricht als Schulfach ist zu berücksichtigen, daß es in den einzelnen Bundesländern jeweils unter anderen Namen existiert (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Bürgerkunde, Politik u.a.), wobei sich selbst im jeweiligen Bundesland im Laufe der Zeit der Name veränderte.

Der Bereich der schulischen Politischen Bildung ist besonders sensibel, weil die Inhalte, Aufgaben und Ziele der Politischen Bildung von eminenter Bedeutung für das Denken und Verhalten der Schüler sein können. Eltern befürchten deshalb, daß Lehrer Bekenntnisse vermitteln und die Schüler nicht im Sinne der Eltern oder wertneutral erziehen, sondern ein einseitiges Bild vom Menschen, sowie von Staat und Gesellschaft vermitteln und die Schüler somit zu den daraus resultierenden politischen Entscheidungen beeinflussen.

Politische Bildung ist ein Teilbereich der Kultur- und Bildungspolitik allgemein, so daß die entsprechenden Vorstellungen der CDU/CSU berücksichtigt werden müßten.

Anhand der Vorstellungen der Unionsparteien zur Kultur- und Bildungspolitik sowie zur Politischen Bildung wird die Entwicklung zur eigenen Konzeption gezeigt, wobei aber kein kontinuierliches und zusammenhängendes Konzept zu finden ist.

Insbesondere läßt sich in den Erziehungszielen keine Kontinuität nachweisen.

Von der ursprünglich missionarisch-christlichen Politik zeigt sich bei den Unionsparteien ein Wandel zur pragmatisch-sachgerechten Politik.

In der Gründungsphase der Unionsparteien wollte z.B. die damalige nordrheinwestfälische Kultusministerin Christine Teusch die Schüler generell über die Schule an die Religion und an die Kirche heranführen.

In den theoretischen Diskussionen über Bildungspolitik berief sich die CDU bis Anfang der sechziger Jahre überwiegend auf christliches Gedankengut. Dies zeigte sich besonders in der Frage der Konfessionsschule.

Wenn man jedoch Umfang und Intensität der Diskussionen in der CDU bis 1960 betrachtet, so läßt sich unschwer erkennen, daß die Bildungs- und Kulturpolitik einen sehr geringen Stellenwert in der gesamten Arbeit einnimmt, und kontinuierlich abgenommen hat. Es ist somit nicht erstaunlich, daß das christliche Bildungsideal in der Praxis kaum wiederzufinden ist.

Erfolge in der Wirtschafts- und Außenpolitik der von den Unionsparteien geführten Regierungen haben über die Wichtigkeit der Politischen Bildung und der Bildungspolitik hinwegsehen lassen.

Da in den fünfziger Jahren keine Partei das dreigliedrige Schulsystem in Frage stellte, sah sich auch die CDU nicht veranlaßt, ein neues Konzept zu erarbeiten. In den politischen Parteien herrschte ein weitgehender Konsens darüber, daß das Schulwesen als eine Art neutraler überparteilicher Raum verstanden wurde, den es von politischen Kontroversen freizuhalten galt. Einige Vertreter der SPD wiesen bereits in den fünfziger Jahren darauf hin, daß sich das Ausbildungssystem angesichts der Automatisierung, der sogenannten zweiten industriellen Revolution, den neuen Anforderungen anpassen müsse (vgl. Seite 81).

In der CDU vollzog sich zu Beginn der sechziger Jahre ein weltanschaulicher Wandel im Hinblick auf das Bildungssystem. Das christliche Bildungsideal wurde durch pragmatische Ziele ersetzt. Hieraus entwickelte sich jedoch keine große bildungspolitische Diskussion. Die Durchführung der kulturpolitischen Kongresse zeigt lediglich, daß sich die CDU diesem Problem besonders zuwenden wollte.

Erst die Berichte Georg Pichts, die ein allgemeines Unbehagen über die Bildungspolitik zum Ausdruck brachten, leiteten insbesondere bei der SPD eine Periode der Reformen ein.

Die Unionsparteien waren vorsichtiger. Sie führten mehrere kulturpolitische Kongresse durch, um der Öffentlichkeit zu verdeutlichen, daß die Probleme der Bildungs- und Kulturpolitik in der CDU/CSU besondere Beachtung finden; dies führte aber nicht zu einem eigenen Konzept. (Vgl. Seite 158 ff)

Die CDU wandte sich der Bildungspolitik erst 1969 verstärkt zu, als sie in die Oppositionsrolle gedrängt wurde. Ihr gegenüber stand eine Regierungskoalition,die sich entschieden für eine Politik der Reformen einsetzte. Aufgrund der Warnungen Pichts und Dahrendorfs vor einer Bildungskatastrophe und der völlig neuen Situation der CDU/CSU in der Opposition, begann sie stärker auf die bildungspolitischen Reformvorstellungen der SPD zu reagieren. Dabei übernahm sie zum Teil Schulorganisationsmodelle der SPD (vgl. Seite 102 ff).
Sie setzte sich für die Orientierungsstufe, Gesamtschule, reformierte Oberstufe und einphasige Juristenausbildung ein. Zudem forderte sie wie die SPD Chancengleichheit. In ihrem Schul- und Hochschulreformprogramm von 1971 forderte sie die Überwindung der Dreigliedrigkeit durch einen übersichtlichen und durchlässigen Schulverbund. Dieses Modell sollte die Unterscheidung zwischen allgemeinem und fachgebundenem Abitur, sowie der Fachhochschulreife abbauen und durch ein System gleichwertiger berufs- und studienbezogener Abschlüsse ersetzen. Mit der Herausgabe des Schul- und Hochschulreformprogrammes 1971 erreichte der Reformwille der CDU/CSU

offenbar seinen Höhepunkt. Danach wurde es in der CDU/CSU stiller um bildungspolitische Reformen. Die CDU wartete auf die Ergebnisse der begonnenen Schulversuche. Erst nach den verlorenen Wahlen von 1972 erkannte die CDU/CSU langsam, daß die geforderten bildungspolitischen Reformen nicht mit den geistigen Grundlagen der CDU/CSU zu vereinbaren seien. Gleichzeitig zeigte sich in der innerparteilichen Diskussion, daß ein zeitgemäßes Grundsatzprogramm fehlte. Deshalb richtete die CDU eine Grundsatzkommission ein. In der Folge ergaben sich auch Änderungen der programmatischen Ziele in der Bildungspolitik. Die Forderung nach Chancengleichheit wurde durch die Forderung nach Chancengerechtigkeit ersetzt. Es sollte nicht jeder die gleichen Chancen haben, sondern jeder sollte entsprechend seinen Fähigkeiten gerechte Chancen erhalten.

Auch im Bereich der Politischen Bildung bemühte sich die CDU mit der Einrichtung der Arbeitsgruppe Politische Bildung/ Weiterbildung unter der Leitung von Ursula Benedix zu einem eigenständigen Konzept zu gelangen. Diese Arbeitsgruppe wurde nicht an die Partei gebunden (vgl. Seite 119 ff).

Unter den Wissenschaftlern, die Einfluß auf die Vorstellungen der CDU/CSU zur Politischen Bildung gewannen, sind Manfred Hättich und Bernhard Sutor hervorzuheben. Zum Teil indirekt ,durch wissenschaftliche Veröffentlichungen, zum Teil direkt durch Mitwirkung in Kommissionen und persönliche Verbindungen trugen sie zur Gestaltung der CDU/CSU-Auffassung von Politischer Bildung bei. Mit Hilfe der Ordnungspädagogik, die den Gedanken des Gemeinwohls in den Mittelpunkt stellt und Konflikte im Hinblick auf die Ordnung lösen will, versuchten sie die Einseitigkeiten der Konfliktpädagogik zu überwinden.

Die Herausgabe der sogenannten "Gelben Bibel" von sechs CDU/CSU Kultusministern 1976 rief eine lebhafte Diskussion um die Politische Bildung in der CDU/CSU hervor. Es handelt sich dabei um die Schrift "Politische Bildung - Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen," die von Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor erstellt worden war. Die Broschüre for-

muliert Ziele der Politischen Bildung, die eine kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens beinhalten.

Die "Gelbe Bibel" sollte das Vakuum an Aussagen zur Politischen Bildung ausfüllen und auf die vorhandene Unsicherheit im Bereich der schulischen Politischen Bildung eingehen.

Die Unionsparteien liefern damit ein allgemeines und auf hohem Niveau abstrakt gehaltenes Konzept für die Politische Bildung, verzichteten aber auf eine anthropologische Fundierung. Im gleichen Jahr gaben die CDU/CSU Kultusminister eigens ein Kulturpolitisches Programm heraus.

Der Höhepunkt des Interesses an Bildungs- und Kulturpolitik ist damit offensichtlich erreicht. In den darauffolgenden Jahren, etwa bei der Verabschiedung des Grundsatzprogrammes 1978 in Ludwigshafen kommt es zu keiner weiteren Konkretisierung, aber sehr wohl zu einer nachhaltigen Bestätigung der vorhandenen Erziehungsziele.

Abschließend bleibt die Frage zu beantworten, warum es kein zeitlich und sachlich zusammenhängendes Konzept zur Politischen Bildung der CDU/CSU gibt. Dies kann es deshalb nicht geben, weil sich auch die Partei in mehrfacher Hinsicht gewandelt hat. Dazu gehört der Wertewandel - von der missionarisch-christlichen zur pragmatisch-sachgerechten Politik (vgl. Seite 76 ff, Seite 220 ff).

Nach dem zweiten Weltkrieg und den Erfahrungen mit dem Hitlerregime gab es in Deutschland ein Bedürfnis, das entstandene ethische Vakuum mit christlichen Wertvorstellungen aufzufüllen. Obwohl die CDU als überkonfessionelle, demokratische Volkspartei konzipiert wurde, behielt sie lange Zeit den Charakter eines "erweiterten Zentrums" mit überwiegend katholischer Orientierung.

Sie stützte sich im organisatorischen Bereich bis in die 60er Jahre vorwiegend auf katholische Laienorganisationen, wie z.B. die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB), die Kolpingbewegung.

In parteiinternen Auseinandersetzungen spielte bereits in den frühen 50er Jahren die Auseinandersetzung mit dem christlichen Menschenbild keine dominierende Rolle mehr.

Im Vordergrund standen vielmehr der wirtschaftliche, gesellschaftliche und staatliche Wiederaufbau und die individuelle Existenzsicherung, während die ursprüngliche Leitidee mit wachsendem zeitlichem Abstand und Gewöhnung an steigendem Wohlstand verblaßte.

Nach Bracher brachte das Ende des zweiten Weltkrieges vor allem eine "Entideologisierung", eine Widerlegung von politischen Illusionen und Fiktionen.

"Es war die Kehrseite der Entideologisierung, daß die Bemühungen um eine philosophische und moralische Fundierung der freiheitlichen demokratischen Politik zurückblieben hinter der pragmatischen Orientierung, die auf Dauer nicht genügen konnte."[1]

Für die CDU, die als erfolgreiche christliche Gesinnungspartei begonnen hatte, war diese Entwicklung von besonderer Bedeutung. Die C-Diskussionen zeigten, daß das christliche Menschenbild als geistige Grundlage nicht mehr selbstverständlich war.

Dieser Wandel in der CDU entwickelte sich in Zusammenhang mit allgemeinen Säkularisierungstendenzen in der Bundesrepublik Deutschland. Wähler, die den Kirchen nahestanden, insbesondere der katholischen Kirche, tendierten stärker zur CDU als andere.

Empirische Untersuchungen, wie die Synoden-Umfrage von 1970/71 zeigen, daß der christliche Einfluß in der Gesellschaft immer kleiner geworden ist. Die Zahl der katholischen Gottesdienstbesucher hat kontinuierlich abgenommen.

Innerhalb der CDU/CSU trat die ursprüngliche Parteielite, die noch aus dem Zentrum stammte, immer mehr in den Hintergrund und verschwand schließlich ganz. Das ursprünglich die Leitidee der Partei symbolisierende "C" hatte sich zu einem Abgrenzungskriterium gegenüber anderen Parteien entwickelt. Dies führte insbesondere 1958/59 zu Schwierigkeiten, als die SPD ihr Verhältnis zur Kirche neu bestimmte und sich christlichen Wählern öffnete,insbesondere der evangelischen Kirche.

Umgekehrt öffente sich die CDU auch anderen Wählern und entwickelte sich langsam von einer Honoratiorenpartei zu einer Volks- und Mitgliederpartei.

Ferner verlor das katholische Verbandswesen, auf das sich die CDU anfangs im organisatorischen Bereich stark gestützt hatte, an Bedeutung.

Der Wandel innerhalb der Unionsparteien, aber auch innerhalb der Gesellschaft führte also zu einer anderen Akzentsetzung der Bildungsziele. Es fand ein Wandel vom christlichen Bildungsideal hin zum mündigen Staatsbürger, der sich kritikfähig mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens auseinandersetzt, statt. Das ursprüngliche Konfessionalisierungskonzept wurde durch die Konzeption einer sachgerechten Bildung auf christlicher Grundlage ersetzt. Dieser Wandel wurde 1961 mit der Einführung einer Reihe kulturpolitischer Kongresse eingeleitet, hatte aber bereits in den fünfziger Jahren begonnen, da der materielle Nachholbedarf und die Entideologisierungsbemühungen gleichzeitig auch zur Säkularisierung der Gesellschaft geführt hatte. Dazu kam die Übernahme von Funktionen durch eine neue Generation von Bildungspolitikern, allgemeine soziale Veränderungen und die daraus resultierenden neuen Anforderungen an das Bildungssystem, sowie die innerparteilichen Veränderungen wie die Entwicklung von einer Honoratiorenpartei zur Volks- und Mitgliederpartei zum Wandel. Ein theoretisches Konzept zur Politischen Bildung legten die CDU/CSU erst 1976 vor. Die Autoren verzichteten aber auf eine anthropologische Fundierung des Konzeptes durch das christliche Menschenbild. In den darauffolgenden Programmbemühungen der CDU, etwa auf den Bundesparteitagen oder im Grundsatzprogramm der CDU von 1978 kam es zu keiner weiteren Konkretisierung dieser Veröffentlichung. Im Grundsatzprogramm der CDU von 1978 wurden jedoch die Erziehungsziele ausführlich besprochen. Eine direkte Umsetzung der theoretischen Vorstellungen zur Politischen Bildung in die Praxis fand aber nicht statt.

Die CDU hat sich zwar seit 1972 intensiv bemüht, ihr Theoriedefizit aufzuholen, aber im Rahmen der Politischen Bildung scheitert es bis heute an der Umsetzung in ein praktisches Programm, welches als Anleitung zum Handeln dienen könnte.

Literatur zu Kapitel VII

1 Karl-Dietrich Bracher, Zeit der Ideologien. Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1982, S. 278.

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

I. Quellen

1. Unveröffentlichte Quellen

Bericht von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellungen von der Politischen Bildung" vom 6. - 9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

Ergebnisprotokoll der 2. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung vom 3. Dezember 1974.

Historisches Archiv der Stadt Köln, Nachlaß von Christine Teusch.

Mündliche Mitteilung von Jörg Gauger am 30.8.1983 in der Politischen Akademie Eichholz.

Mündliches Interview mit Paul Mikat am 25.10.1983 in Bonn.

Mündliche Mitteilung Hermann Pazeller, Leiter der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. vom 29.10.1983.

Mündliche Mitteilungen Jochen Schulze, Mitarbeiter der Stiftung für christlich-soziale Politik und Bildung e.V. vom 5.10.1983.

Protokoll über die Sitzung der Interims-Kommission Erwachsenenbildung vom 6. Mai 1974 in Eichholz.

Protokoll der konstituierenden Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung am 22. Juli 1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

Protokoll von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellungen von der Politischen Bildung" vom 6. - 9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

Protokoll der 9. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung am 24.6.1976 in der Politischen Akademie Eichholz.

Protokoll der 11. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung am 4.3.1977 in der Politischen Akademie Eichholz.

Protokoll der 20. ordentlichen Sitzung der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung am 22. Juni 1979 in der Politischen Akademie Eichholz.

Schönbohm, Wulf, Die Entwicklung der CDU zur Volkspartei, Dissertation 1984 (noch nicht veröffentlicht).

Schriftliche Mitteilung von Dr. Walter Bernhardt, Leiter der Hermann-Ehlers-Akademie Kiel vom 14.10.1983.

Schriftliche Mitteilung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz, Referat Statistik, vom 5.8.1982.

Schriftwechsel von Christine Teusch und Konrad Adenauer (persönlich) vom 6.6.1949, in: Historisches Archiv der Stadt Köln, Nachlaß von Christine Teusch.

Vorlage der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung für die Bundeskultusausschußsitzung am 27.1.1975.

Vorstellungen der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung zum 17. Juni, ohne Datum (3.12.1974).

2. Veröffentlichte Quellen

Bildungspolitik für eine freiheitliche begabungsgerechte Bildung in einem gegliederten Schulwesen, CDU (Hrsg.) Bonn o.J. (1979).

CDU-Dokumentation Leitsätze der CDU zur Hochschulforschung und Konsolidierung der Hochschulen, verabschiedet vom Bundesfachausschuß Kulturpolitik der CDU, Bonn o.J. (1980).

"Der Schweizer Arbeiter vom 29.4.1984" Die jüngste Studie des Club of Rome: Mikroelektronik, Auf Gedeih und Verderb, in: Deutscher Arbeitnehmer Verband (Hrsg.) Deutsche Arbeitnehmer Zeitung Nr. 516 Mai/Juni 1984 28. Jahrgang.

Eckpunkte der CDU/CSU zur Bildungspolitik Für eine freiheitliche und begabungsgerechte Bildung in einem gegliederten Schulwesen. Beschlossen von der Fraktionsvorsitzendenkonferenz der CDU/CSU am 18. Oktober 1979, CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Bonn o.J. (1978).

Entwurf für ein Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands CDU (Hrsg.), Bonn 1976.

Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. Kiel (Hrsg.), Hermann-Ehlers-Stiftung, Kiel 1982.

Kaiser, Jakob, Rede zur Eröffnung und Namensänderung des Hauses "Adam-Stegerwald-Haus" am 6.11.1948, Berlin o.J. (1948).

KAS (Hrsg.), Presseinfo vom 12.12.1978.

Kiesinger, Kurt Georg, Wahlprogramm 1969-1973. Sicher in die 70er Jahre, Bonn o.J. (1969).

Kulturpolitisches Programm 1976, Zum Thema: Bonn o.J. (1976).

Laurien, Hanna-Renate, Nein zur Koop-Schule heißt: Ja zu den Bildungschancen unserer Kinder, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) CDU-Extra 11/1976 (1977), Bonn.

Mit der Jugend Unser Land braucht einen neuen Anfang. Beschluß des 30. Bundesparteitages der Christlich Demokratischen Union Deutschlands in Hamburg, Bundesgeschäftsstelle CDU (Hrsg.), Bonn o.J. (1981).

Pirkl, Fritz, Vorwort, in: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.) Jahresprogramm 1980, München o.J. (1979).

Röhrlein, Jutta, Politische Erwachsenenbildung - Aufgaben und Auftrag, in: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.), Jahresprogramm 1980, München o.J. (1979).

Satzung der Josef-Hermann-Dufhues-Stiftung e.V., Dortmund, o.J. § 2 Abs. 1.

Sicher in die 70er Jahre, CDU 1969-1973 Wahlprogramm, Bonn o.J. (1969).

SPD (Hrsg.) Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bad Godesberg 1959.

Unionstagung 1947 in Berlin vom 6. bis 8. September, in: Union teilt mit, Nachrichten der CDU, Nr. 4 Berlin 1.10.1947.

Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Verfassung) vom 11. August 1919, in: Horst Hildebrandt (Hrsg.) Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, 10. ergänzte Auflage, Paderborn 1977.

Zentrum für Arbeitnehmerbildung (Hrsg.) Ergebnisprotokoll aus dem Werkstattgespräch "Arbeitnehmerbildung" am 6./7.5.1978, in: Königswinter, Adam-Stegerwald-Haus.

II. Darstellungen

Abelein, Manfred, Einleitung, in: Manfred Abelein, Deutsche Kulturpolitik, Dokumente, Düsseldorf 1970.

Abelein, Manfred, Deutsche Kulturpolitik Dokumente, Düsseldorf 1970.

Arbeitskreis Wissenschaft und Publizität, in: 16. Bundesparteitag vom 4.-7.11.1968 in Berlin, Bonn o.J. (1968).

Arera, Friedrich, Bildungspolitik und Politische Bildung in Verfassungen, Schulgesetze und Richtlinien bis zur Gründung der Bundesrepublik, Bonn 1980.

Aristoteles,Politik, Zürich und Stuttgart, 1971.

Aufruf an das deutsche Volk, in: Karl Mahler, Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland, Berlin 1945, in: Flechtheim Ossip K. Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Aufruf und Parteiprogramme von Neheim-Hüsten vom März 1946, in: Archiv Flechtheim, Ossip K., hektographierte Maschinenschrift, in: Flechtheim, Ossip K., Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Baethyen, Friedrich, Schisma und Konzilszeit Reichsform und Habsburger Aufstieg, 4. Auflage, München 1980.

Barzel, Rainer, Rede, in: CDU (Hrsg.), 11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962 Bonn o.J. (1962).

Barzel, Rainer, Rede zum 20. Bundesparteitag am 9. Oktober 1972, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Bundesparteitagsprotokolle, Bonn 1972.

Beck, Johannes, u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970.

Beiträge von Hans Bolewski u.a., Im Auftrag der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Weiterbildung hg. von Ursula Benedix-Engler und Gerd Langguth. Melle: Knoth 1984 (Konrad Adenauer Stiftung, Forschungsbericht 31).

Bericht von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellungen von der Politischen Bildung" vom 6.-9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

II. Darstellungen

Abelein, Manfred, Einleitung, in: Manfred Abelein, Deutsche Kulturpolitik, Dokumente, Düsseldorf 1970.

Abelein, Manfred, Deutsche Kulturpolitik Dokumente, Düsseldorf 1970.

Arbeitskreis Wissenschaft und Publizität, in: 16. Bundesparteitag vom 4.-7.11.1968 in Berlin, Bonn o.J. (1968).

Arera, Friedrich, Bildungspolitik und Politische Bildung in Verfassungen, Schulgesetze und Richtlinien bis zur Gründung der Bundesrepublik, Bonn 1980.

Aristoteles, Politik, Zürich und Stuttgart, 1971.

Aufruf an das deutsche Volk, in: Karl Mahler, Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland, Berlin 1945, in: Flechtheim, Ossip K., Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Aufruf und Parteiprogramme von Neheim-Hüsten vom März 1946, in: Archiv Flechtheim, Ossip K., hektographierte Maschinenschrift, in: Flechtheim, Ossip K., Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Baethyen, Friedrich, Schisma und Konzilszeit Reichsform und Habsburger Aufstieg, 4. Auflage, München 1980.

Barzel, Rainer, Rede in: CDU (Hrsg.), 11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962 Bonn o.J. (1962).

Barzel, Rainer, Rede zum 20. Bundesparteitag am 9. Oktober 1972, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Bundesparteitagsprotokolle, Bonn 1972.

Beck, Johannes, u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970.

Bericht von der Expertentagung zum Thema "Zielvorstellunge- von der Politischen Bildung" vom 6.-9.10.1974 in der Politischen Akademie Eichholz.

Berliner Programm (1968), in: Bruno Heck (Hrsg.), Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979.

Berliner Programm (1971, in: Bruno Heck (Hrsg.), Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979.

Bolewski, Hans; Gebauer, Bernhard; Hättich, Manfred u.a., Politische Erwachsenenbildung - Ein Positionspapier, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", 348/78, 2.12.1978.

Bracher, Karl Dietrich Zeit der Ideologien Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert, Stuttgart, 1982.

Brandt, Leo "Die zweite industrielle Revolution", in: Vorstand der SPD (Hrsg.) Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 10.-14. Juli 1956 in München, Bonn o.J. (1956).

Buchhaas, Dorothee,Die Volkspartei. Programmatische Entwicklung der CDU 1950-1973, Bonn 1983.

Buchheim, Karl,Geschichte der christlichen Parteien in Deutschland, München 1953.

Buchstab, Günter; Gotto Klaus,Die Gründung der Union München 1981.

Büchner, Peter,Schulreform durch Bürgerinitiative, München 1972.

CDA (Hrsg.),Geschäftsbericht, 20. Bundestagung der CDA 1./2. Oktober 1983 in Münster, Königswinter o.J. (1983).

CDU (Hrsg.),Erster Parteitag der CDU Deutschlands, Goslar 20.-22. Oktober 1950 Bonn, o.J. (1950).

CDU (Hrsg.),Dritter Parteitag der CDU, Berlin 17.-19.10.1952, Bonn o.J. (1952).

CDU (Hrsg.),Deutschlands sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa, 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953).

CDU (Hrsg.),5. Bundesparteitag der CDU, Köln 28.-30. Mai 1954, Bonn o.J. (1954).

CDU (Hrsg.),11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962, Bonn o.J. (1962).

CDU (Hrsg.),Deidesheimer Leitsätze, Entwurf eines Schul- und Hochschulpolitischen Programmes, in: CDU (Hrsg.) Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU, Bad Godesberg, 28.2.-1.3.1969, Bonn 1969, in: Scharfenberg, Günter (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1975, Band 2, CDU/CSU, Berlin 1976.

CDU (Hrsg.),Der Weg zum Grundsatzprogramm Die Programme der CDU, Bonn o.J.

CDU (Hrsg.),Die Geschichte der CDU. Programm und Politik der Christlich Demokratischen Union Deutschlands seit 1945, Bonn o.J. (1980).

CDU Frankfurter Leitsätze, in: Archiv Maval Schulte (Maschineschrift) in: Flechtheim, Ossip K. Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

CDU (Hrsg.),Kölner Leitsätze Vorläufiger Entwurf zu einem Programm nach einer hektographierten Maschinenschrift im Archiv von Flechtheim, Ossip K. in: Flechtheim, Ossip K. Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Band 2, Berlin 1963.

CDU-Bundesgeschäftsstelle Bildungspolitik auf klaren Wegen, Ein Schwerpunktprogramm der CDU/CSU 1972, Bonn 1972, in: Scharfenberg, Günter Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975 Band 2: CDU/CSU, 3. Aufl., Berlin 1976.

CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Die Programme der CDU Dokumentation, Bonn o.J. (1977).

CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU. Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Programm und Politik der Christlich Demokratischen Union Deutschlands seit 1945, Bonn o.J. (1980).

CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Schule und Hochschule von morgen, Bonn 1969, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976.

CDU Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.), Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971, in: Günter Scharfenberg Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1974, Band 2: CDU/CSU, Berlin 1976.

CDU-Bundesvorstand (Hrsg.), Kulturpolitische Grundsätze von 1954, in: Gross Johannes Die Christlich Demokratische Union, Bonn 1957, in: Flechtheim, Ossip K. Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Condorcet, Marquis de, Marie-Jean-Antoine-Nicolas, Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966.

Cube, Felix von, Schule zwischen Gott und Marx. Konfessionelle Lernziele in einer pluralistischen Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 25 vom 22.6.1974.

CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft, in: Landesleitung der CSU München, Bundestagswahl 1969, Frühjahr 1969, in: Scharfenberg, Günter Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2, CDU/CSU 3. Aufl., Berlin 1976.

Dahrendorf, Ralf, "Die Funktion sozialer Konflikte" und "Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts," in: Dahrendorf, Ralf Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961.

Deidesheimer Leitsätze, Entwurf eines Schul- und Hochschulpolitischen Programmes, Ziffer III, in: CDU-Deutschland (Hrsg.), Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU, Bad Godesberg, 28. Februar bis 1. März 1969, Bonn o.J. (1969).

Demokratie Lexikon für Theologie, 3. Band, Freiburg 1959.

Deuerlein, Ernst, CDU/CSU 1945-1957. Beiträge zur Zeitgeschichte Köln 1957.

Deussen, Giso, Die Konrad-Adenauer-Stiftung, 2. Auflage Düsseldorf 1976.

Deutscher Bildungsrat Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970.

Dihan, Joachim, Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Beinke, Lothar; Arabin, Lothar; Weinberg Johannes Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Nr. 169, Bonn 1980.

Dittberner, Jürgen; Ebbighausen Rolf (Hrsg.), Parteiensystem in der Legitimationskrise, Opladen 1973.

Dufhues, Josef Hermann, Die junge Generation, in: CDU (Hrsg.), Erster Parteitag der CDU, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950).

Dufhues, Josef Hermann Eröffnungsrede, in: CDU (Hrsg.), Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU. Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU in Augsburg vom 4.-6.11.1962, Bonn 1963.

Dufhues, Josef Hermann, Rede, in: CDU (Hrsg.), 14. Bundesparteitag vom 21.-23.3.1966, Bonn o.J. (1966).

Easton, David; Dennis, Jack Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy, New York: Mc Graw Hill, 1969, zitiert nach: Gutjahr-Löser, Peter und Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.), Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Ehlers, Hermann, Die politische Entscheidung der Jugend, in: CDU (Hrsg.) Dritter Parteitag der CDU, Berlin 17.-19.10. 52, Bonn o.J. (1952).

Empfehlungen des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU Gelsenkirchen 1960, in: CDU (Hrsg.), Erziehung-Bildung-Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, in: Scharfenberg, Günter Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU 3. Aufl., Berlin 1976.

Engholm, Björn, Grundsätzliche und aktuelle Fragen der Weiterbildung, in: Schaffke, Winfried u. Winter, Helmut (Hrsg.) Politische Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Diskussion, Köln 1980.

Entschließungen des 4. Bundesparteitages, in: CDU (Hrsg.), Deutschlands sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa, 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953).

Eppler, Erhard, Ende oder Wende von der Machbarkeit des Notwendigen, Stuttgart 1975.

Erhard, Ludwig, Bundestagsrede, Bonn 1972.

Erklärung der Kultusminister-Konferenz anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung vom 5./6. März 1964, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, Bonn 1981.

Fink, Karl August, Die konziliare Bewegung im späten Mittelalter, in: Konstanzer Arbeitskreis zur mittelalterlichen Geschichte (Hrsg.) Die Welt zur Zeit des Konstanzer Konzils Reichenau-Vorträge, Band 9, Reichenau 1964.

Flechtheim, Ossip K., Die Parteien der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1973, 1976 (3).

Flechtheim, Ossip K., Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Band II, Berlin 1963.

Gablentz von der, Otto, Heinrich Der Kampf um die rechte Ordnung, Köln und Opladen 1964.

Gamm, Hans Jochen, Kritische Schule: Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.

Gantenberg, Mathilde, Der kulturpolitische Auftrag der CDU, in: CDU (Hrsg.), Erster Parteitag der CDU, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950).

Gebauer, Bernhard, Ziele der politischen Bildung der Politischen Akademie Eichholz, in: KAS (Hrsg.) Moderne Formen der politischen Erwachsenenbildung, Untersuchungen und Beiträge zu Politik und Zeitgeschichte, Band 17, Bonn 1975.

Gerstenmaier, Eugen, Wohlstand - Und was sonst? in: CDU (Hrsg.) 9. Bundesparteitag 26.-29.April 1960, Bonn o.J. (1960).

Gerstenmaier, Eugen, Freiheit - wozu? in: Hrsg.: CDU-Bundesgeschäftsstelle Erziehung, Bildung, Ausbildung zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

Gerstenmaier, Eugen, Rede, in: CDU (Hrsg.) 11. Bundesparteitag der CDU vom 2.-5. Juni 1962 Bonn o.J. (1962).

Giesecke, Hermann, Didaktik der Politischen Bildung, 7. Auflage, München 1972.

Gluchowski, Peter / Veen, Hans-Joachim, Angleichungstendenzen in der Wähler- und Mitgliederschaft von CDU und CSU und SPD 1959-1979, in: ZParl. Nr. 10/1979, S.312-331.

Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, 2. Aufl. Band 7, 1955.

Grosser, Dieter, Kompendium Didaktik, München 1977.

Grosser, Dieter; Hättich, Manfred; Oberreuter, Heinrich; Sutor, Bernhard; Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen (Hrs. von Braun, Walter; Hahn, Wilhelm; Maier, Hans; Remmers, Werner; Scherer, Werner; Vogel, Bernhard), Stuttgart 1976.

Grundsatzprogramm der CDU (1978), in: Heck, Bruno, Die CDU und ihr Programm, Bonn 1979.

Gundlach S. J. Gustav Christliche Demokratie, in: Stimmen der Zeit 153 (1953/54) zitiert nach: Maier,Hans Revolution und Kirche, Studien zur Frühgeschichte der christlichen Demokratie (1789-1901), 2. erweiterte Auflage, Freiburg i.B. 1965.

Gutjahr-Löser, Peter; Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.), Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Gutjahr-Löser, Peter; Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.), Der Streit um die Politische Bildung. Berichte und Studien der Hans-Seidel Stiftung, Band 7, München 1975.

Hahn, Wilhelm Rede, in: CDU (Hrsg.), Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß am 9. und 10.11.1964 in Hamburg, Bonn 1965.

Hahn, Wilhelm,Arbeitskreis "Schule und Ausbildung - jedem seine Chance", in: CDU (Hrsg.) 13. Bundesparteitag 28.-31.3.65 in Düsseldorf, Bonn o.J. (1965).

Hanssler, Bernhard,Christentum-Humanismus-Neue Zeit, in: CDU (Hrsg.) Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

Harnoß, Hans; Baumhauer, Albert,u.a. Einführung, in: Konrad-Adenauer-Stiftung für Politische Bildung und Studienförderung e.V. Dokumente zur christlichen Demokratie, 1. Aufl., Band 2, Bonn 1969.

Heck, Bruno Bildung und Ausbildung in der modernen Gesellschaft,in: CDU (Hrsg.),Erziehung, Bildung, Ausbildung zur Kulturpolitik der CDU/CSU. Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

Heck, Bruno,"Künftige Aufgaben der CDU", Bericht des Arbeitskreises III, in: CDU (Hrsg.),11. Bundesparteitag der CDU vom 2. - 5. Juni 1962 in Dortmund, Hamburg o.J. (1962).

Heck, Bruno,Rede, in: CDU (Hrsg.),6. Bundesparteitag 1955, Bonn o.J. (1955).

Beck, Bruno,(Hrsg.),Die CDU und ihr Programm, St. Augustin 1979.

Heinisch, Franz, Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? in: Beck, Johannes u.a. Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970.

Hergt, Siegfried,Parteiprogramme, 11. Auflage, Leverkusen 1977.

Hermann-Ehlers-Stiftung e.V. Kiel (Hrsg.) Hermann-Ehlers-Stiftung, Kiel 1982.

Hermann, Ludolf,Brief an Wilhelm Luz vom 12.7.1967 (Masch. Kopie), zitiert nach: Pütz, Helmuth Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974.

Hess, Robert D.;Torney, Judith V., The Development of Political Attitudes in Children, Chicago: Aldine, 1977, zitiert nach: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Hellmuth (Hrsg.),Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.),Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I, in: Gutjahr-Löser u. Knütter Hans-Hellmuth Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.

Hildebrandt, Horst (Hrsg.),Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, 10. ergänzte Auflage, Paderborn 1977.

Hilligen, Wolfgang, Didaktische und methodische Handreichungen zur Politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt a. M. 1964.

Hilligen,Wolfgang, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung - Protokoll des Lehrgangs 1478/69: Der Stand der Diskussion um die Politische Bildung (2. - 4. Juni 1969), in: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Hellmuth, Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.

Hoffmann, Alfred,Die bildungspolitischen Vorstellungen d r CDU und SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945-1965, Dissertation, Erlangen-Nürnberg o.J. (1968).

Hofmann (MdB, Rheinland), Ergebnisse des kulturpolitischen Ausschusses,in: CDU (Hrsg.) Deutschlands sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa, 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953).

Horkheimer, Max,Autorität und Familie, div. Aufl. (erste Fassung 1936), zitiert nach: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Helmuth. Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Hornung, Klaus,Zwischen offener Gesellschaft und ideologischen Dogmatismus, in: Gutjahr-Löser, Peter; Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.

Huber, Ludwig,Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß am 9. und 10.11.1964 in Hamburg, Bonn 1965.

Huber, Ludwig,Referat auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Hamburg am 9. und 10. November 1964, in: Presse und Informationsdienst der CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU in Hamburg am 9. und 10. November 1964, Bonn o.J. (1965).

Ingelhart, Ronald,The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics, Princeton, New Jersey 1977.

Jaide, Walter,Wertewandel? Grundfragen zur Diskussion, Opladen 1983.

Jedin, Hubert (Hrsg.), Handbuch der Kirchengeschichte, Band III/2 Freiburg-Basel-Wien, 1968.

Kaack, Heino,Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems, Opladen 1971.

Kanz, Heinrich,Renaissance und Reformation, in: Pöggeler,Franz Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

KAS (Hrsg.), Jahresbericht 1981, o.O. u. o.J. (St. Augustin, 1982).

KAS (Hrsg.), Jahresbericht 1982 o.O. u. o.J., (St. Augustin 1983).

Kemmer, Emil, Unsere Forderungen für die Jugend, in: CDU (Hrsg.) Deutschlands sozialer Rechtsstaat im geeinten Europa. 4. Bundesparteitag der CDU, Hamburg 1953, Bonn o.J. (1953).

Kiesinger, Kurt Georg, Diskussion, in: CDU (Hrsg.) 12. Bundesparteitag der CDU vom 14.-17. März 1964 in Hannover, St. Augustin o.J. (1964).

Kmieciak, Peter, Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Göttingen 1976.

Knütter, Hans-Helmuth, Aus der Defensive kaum herausgekommen. Die CDU/CSU und die Politische Bildung, in: Eichmann, Herbert; Gebauer, Bernhard u.a. (Hrsg.) Materialien zur Politischen Bildung, 2. Quartal 2/1977.

Knütter, Hans-Helmuth, Die pragmatische Wende im schulischen Politikunterricht, in: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Kuypers, Harald Wilhelm, Präluminarien einer Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Dissertation, Bonn 1979.

Kohl, Helmut, Rede auf dem 25. Bundesparteitag 1977, CDU (Hrsg.) Protokoll, Bonn 1977.

Kraske, Konrad, Diskussion, in: (CDU (Hrsg.), 20. Bundesparteitag vom 9.-11.10.1972 in Wiesbaden, St. Augustin o.J. (1972).

Kulturpolitisches Grundsatzprogramm der CDU, Vertraulicher Entwurf für den Bundeskulturausschuß, vorgelegt von Prof. K. Holzamer und Dr. H. Ibach am 20.4.1952 (Hekt. Manns.) zitiert nach: Pütz, Helmuth, Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974.

Kunz, Rainer; Maier, Herbert; Stammen, Theo, Programme der politischen Parteien in der Bundesrepublik München 1975.

Lange, Dietz, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen 1524, in: Bronkamm, Karin u. Ebeling, Gerhard (Hrsg.), Martin Luther, Ausgewählte Schriften, 5. Band, Frankfurt a.M. 1982.

Leitsätze zu Bildung und Beruf, erarbeitet auf dem 2. Kulturpolitischen Kongress der CDU/CSU in Augsburg 1962, in: CDU (Hrsg.) zwischen Freiheit und Ordnung, zur Kulturpolitik der CDU/CSU Bonn, 1964.

Lemper, Lothar Theodor, Probleme, Perspektiven und Positionen zur Bildungspolitik, kommunalpolitische Vereinigung der CDU in Nordrhein-Westfalen e.V., Recklinghausen 1981.

Lenge, Siegfried, Die Hanns-Seidel-Stiftung, in: Beinke, Lothar; Arabin, Lothar, Weinberg, Johannes (Hrsg.) Zukunftsaufgabe Weiterbildung, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 169, Bonn 1980.

Lange-Quassowski, Jutta, Neuordnung oder Restauration? Opladen 1979.

Leo XIII Enzyklika "Libertas" vom 20. Juni 1888 gegen Ende, zitiert nach: Pius XII, Weihnachts-Rundfunkbotschaft 1944, in: Texte zur katholischen Soziallehre, 3. Auflage, Kevelar 1976.

Lips, Julies, A plan of Reconstruction of the German Educational System aus: School and Society LXII, (Decembre 29, 1945), in Susanne Mueller Shafer Postwar American Influence on the West German Volksschule, Michigan 1964.

Litt, Theodor, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, Heidelberg 1964.

Litt, Theodor, Die geistige und politische Freiheit in der modernen Massendemokratie, Stuttgart 1960.

Luther, Martin, Ausgewählte Schriften, Fünfter Band Frankfurt a.M. 1982.

Luther, Martin, An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschen Landen, in: Martin Luther Ausgewählte Schriften, Fünfter Band, Frankfurt a.M. 1982.

Mahler, Karl, Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland, Berlin 1945, in: Flechtheim, Ossip K. . Programmatik der deutschen Parteien, 2. Band, Berlin o.J.

Maier, Hans, Bildung und Beruf - ein Gegensatz? in: Lothar Bossle (Hrsg.), Konservative Bilanz der Reformjahre, Würzburg 1981.

Maier, Hans, Revolution und Kirche Studien zur Frühgeschichte der christlichen Demokratie (1789-1901), 2. erweiterte Auflage, Freiburg i.B., 1965.

Martin, Berthold, Diskussion, in: CDU (Hrsg.) 12. Bundesparteitag der CDU vom 14.-17. März 1964 in Hannover, St. Augustin o.J. (1964).

Martin, Berthold, Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen (Martin-Plan), in: Akademischer Dienst - Kulturpolitische Informationen 10. Jahrgang, Nr. 38, 19. September 1968, in: Scharfenberg, Günter (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2. CDU/CSU, Berlin 1976.

Maunz, Theodor, Berufserziehung als Menschenbildung, in: CDU (Hrsg.) Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU. Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU in Augsburg vom 4.-6.11. 1962, Bonn 1963.

Maunz, Theodor, Referat auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Augsburg vom 4. bis 6. November 1962, in: CDU-Deutschlands (Hrsg.) Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1963, in: Scharfenberg, Günter Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU 3. Aufl., Berlin 1976.

Mead, A.R., Basic Cansas of Dur War with Germany, aus : School and Society LX (Decembre 2, 1944), zitiert nach: Susanne Mueller Shafer Postwar American Influence on the West German Volksschule, Michigan 1964.

Maier, Bernd, Die Mikroelektronik. Anthropologische und sozioökonomische Aspekte der Anwendung einer neuen Technologie, Köln 1981.

Meyer, Hans Thomas von Aquin, Sein System und seine geschichtliche Stellung, 1. Auflage, 1961.

Meyer, Hermann-J., Klassik-Idealismus-Romantik , in: Pöggeler, Franz, Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Mannheim 1977.

Mikat, Paul, Rede, in: Presse und Informationsdienst der CDU (Hrsg.), Bildung in der modernen Welt. 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU /CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, Bonn o.J. (1965).

Mikat, Paul, Rede vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: CDU-Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.) Zwischen Freiheit und Ordnung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1964.

Mikat, Paul, Rede auf dem Bundesparteitag, in: CDU-Deutschlands (Hrsg.) CDU Bundesparteitag 1965, Bonn o.J. (1965).

Mikat, Paul, Kulturpolitik, in: CDU (Hrsg.) 12. Bundesparteitag der CDU vom 14.-17. März 1964 in Hannover, St. Augustin o.J. (1964).

Mikat, Paul, Rede, in: CDU (Hrsg.) Bildung in der modernen Welt, 3. Kulturpolitischer Kongreß am 9. und 10.11.1964 in Hamburg, Bonn 1965.

Morongin II, A. principio della democrazia e del consenso (Quod omnes tangit ab omnibus approbari debet): StG 8 (1962), zitiert nach: Jedin, Hubert (Hrsg.) Handbuch der Kirchengeschichte, Band III/2 Freiburg-Basel-Wien, 1968.

Noelle-Neumann, Elisabeth u. Piel, Edgar (Hrsg.), Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1978-1983, Band VIII, München 1983.

OECD (g.) Third Survey, in: Georg Picht Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Breisgau 1964.

Oetinger, Friedrich, Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951.

Oetinger, Friedrich, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.

Osterloh (Kultusminister) Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.), 10. Bundesparteitag, Karlsruhe, 26.-29.4.1960, Bonn o.J. (1960).

Pakschies, Günter, Umerziehung in der britischen Zone 1945-1949, Weinheim/Basel 1979.

Pestalozzi Pestalozzi's, Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 9. Band, Stuttgart und Tübingen, 1822.

Peters, Hans Demokratie, in: Staatslexikon der Görres Gesellschaft, 5. Aufl. (1958) 2. Band.

Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation Freiburg 1964.

Pirkl, Fritz (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Positionspapier: i.A. der Arbeitsgruppe Politische Bildung/ Weiterbildung, Akademie für Politik und Zeitgeschichte der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Schriftenreihe, Heft 11, München 1978.

Pius XII, Weihnachts-Rundfunkbotschaft 1944, in: Texte zur katholischen Soziallehre, 3. Auflage, Kevelaer 1976.

Pöggeler, Franz (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 4, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

Pridham, Geoffrey Christian Democracy in Western Germany- The CDU/CSU, 1945-1976, London 1977.

Pütz, Helmuth, Innerparteiliche Wissensbildung Empirische Untersuchung zum bildungspolitischen Willensbildungsprozeß der CDU, Mainz 1974.

Pütz, Helmuth, Vom christlichen Humanismus zur sozialen Bildungsgesellschaft, in: Christliche Demokratie in Deutschland, Sankt Augustin 1978.

Pütz, Helmuth, Die Christlich Demokratische Union Entwicklung, Aufbau und Politik, Bonn 1971.

Reichel, Peter,Politische Kultur der Bundesrepublik, Opladen 1981.

Reuter, Lutz-Rainer u. Muzynski, Bernhard,Bildungspolitik, Opladen 1980.

Rousseau, Jean-Jacque,Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staates,Stuttgart 1977.

Ruge Schatz, Angelika,Umerziehung und Schulpolitik,in der französischen Besatzungszone 1945-1949, Frankfurt a.M. 1977.

Schalla, Hans-Werner,Die Bildungspolitik der CDU Examensarbeit Bonn 1979.

Schardt, Alois,Erwachsenenbildung im Demokratischen Staat, in: CDU (Hrsg.) Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

Scharfenberg, Günter,Bildung und Herrschaft.Sozialpolitische Ziele in der Bildungspolitik von SPD und CDU/CSU 1945-1970. Berlin 1973.

Scharfenberg, Günter,Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975 Band 2: CDU/CSU 3. Aufl., Berlin 1976.

Schautes Sprecher des RCDS Bonn, Diskussionsbeitrag, in: CDU (Hrsg.),Erster Parteitag der CDU, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950).

Schiller, Friedrich,Über die aesthetische Erziehung des Menschen, Hrsg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn 1960.

Schissler, Jakob,Politische Sozialisation: Die Lage nach 10 Jahren Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Schmid, Carlo,"Die zweite industrielle Revolution" in: Vorstand der SPD (Hrsg.), Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 10.-14. Juli 1956 in München, Bonn o.J. (1956).

Schmiederer, Rolf,Thesen zu einer Theorie der Politischen Bildung. GSE 13/1968, zitiert nach: Sutor, Bernhard Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der Politischen Bildung, Paderborn 1971.

Schmiederer, Ursula,Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung, Frankfurt a.M. 1970.

Schmidtchen, Gerhard; Kasch, Wilhelm F.; Feifel, Erich,u.a. Entchristlichung und religiöse Desozialisation.Bayreuther Kolloquium zu Problemen religiöser Sozialisation, Paderborn 1978.

Schmidtchen, Gerhard,Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur, 2. Aufl. Bern 1979.

Schmidtchen, Gerhard,Was den deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979.

Schmitt, Gisela,Politische Sozialisationsforschung - Auftakt zu einer verbesserten Didaktik der Politischen Bildung? in: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) Der Streit um die Politische Bildung, München 1975.

Schoelen, Eugen,Mittelalter in: Pöggeler, Franz (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 4, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

Schönbohn, Wulf,Die Geschichte der CDU Programm und Politik der christlich Demokratischen Union Deutschlands seit 1945 o.O. u.o.J. (Bonn 1980).

Schrey, Gabriela,Erwachsenenbildung zwischen Eigenständigkeit und staatlicher Einmischung, in: Gutjahr-Löser, Peter u. Knütter, Hans-Helmuth. Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München 1979.

Schütz, Werner,Referat auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen vom 28--30. November 1960, Erziehung - Bildung - Ausbildung, Zur Kutlurpolitik der CDU/CSU, Bonn 1961.

Schütz, Werner,Die allgemeinbildenden Schulen - Aufgabe und Organisation, in: CDU (Hrsg.) Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU. Referate des Kulturpolitischen Kongresses der CDU in Gelsenkirchen vom 28.-30. November 1960, Bonn 1961.

Schule und Hochschule von morgen, Leitsätze der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands, Bonn o.J. (1969), Bundesgeschäftsstelle der CDU (Hrsg.), in: Scharfenberg, Günter Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU 3. Aufl., Berlin 1976.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, Bonn 1981.

Seuffrath, L.W., Einleitung, in: Pestalozzis sämtliche Werke, 1. Band, Brandenburg 1869.

Mueller-Shafer, Susanne,Postwar American Influence on the West German Volksschule, Michigan 1964.

Sitzung der Kulturpolitiker der Landtagsfraktion und der Bundestagsfraktion der CDU/CSU und des Bundeskulturausschusses vom 5.7.1963, Protokoll (Hekt. Manus.) zitiert nach: Pütz, Helmuth Innerparteiliche Willensbildung, Mainz 1974.

Stein, Erwin,Koreferat, in: CDU (Hrsg.) Erster Parteitag der CDU, Goslar 20.-22. Oktober 1950, Bonn o.J. (1950).

Stier,Kulturpolitischer Ausschuß, in: CDU (Hrsg.) Zweiter Parteitag der CDU, Karlsruhe 18.-21.10.1951, Bonn o.J. (1951).

Stoltenberg, Gerhard,Diskussion, in: CDU (Hrsg.) 12. Bundesparteitag der CDU vom 14.-17. März 1964 in Hannover, St. Augustin o.J. (1964).

Sutor, Bernhard,Politische Bildung in: Gutjahr-Löser, Peter/ Hornung, Klaus, Plitisches-Pädagogisches Handwörterbuch, München 1980.

Sutor, Bernhard,Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der Politischen Bildung, Paderborn 1971.

Teusch, Christine, Das christliche Bildungsideal, in: Scharfenberg, Günter (Hrsg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Band 2: CDU/CSU, 3. Aufl., Berlin 1976.

Teusch, Christine u. Abraham, Karl, Das christliche Bildungsideal, in: CDU (Hrsg.) Politisches Jahrbuch der CDU 1950, Bonn o.J. (um 1951).

Tillmanns, Robert, Standorte und Aufgabe der CDU, in: CDU (Hrsg.), Zweiter Parteitag der CDU Karlsruhe 18.-21.10.1951 Bonn o.J. (1951).

Thron, Hans-Joachim, Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem zweiten Weltkrieg, München 1972.

Veen, Hans-Joachim, Opposition im Bundestag, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1975.

Vereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder zur Durchführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981, Bonn 1981.

Verfassung des Freistaates Bayern.

Vieregge, Henning K. von, Zur Parteinahen Bildungsarbeit der parteilichen Stiftungen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 7/1977, S. 28-54.

Vieregge, Henning K. von, Parteinahe Stiftungen und ihre Parteien. Zur Rolle der parteinahen Stiftungen im Parteisystem der Bundesrepublik Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der Friedrich-Naumann Stiftung, Dissertation, Bonn 1976.

Weber, Wilhelm, Kirche und Demokratie. Katholische Soziallehre in Text und Kommentar, Heft 9, Köln 1978. .

Wieck, Hans-Georg, Die Entstehung der CDU und die Wiederbegründung des Zentrums im Jahre 1945, Bonn 1953.

Windbergs Monika, "Die CDU/CSU und die Politische Bildung. Entwicklung und Konzeptionen seit 1945". Magisterarbeit, Bonn 1978.

Wirth, Ingeborg,Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, in: Wirth, Ingeborg (Hrsg.),Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978.

Maria Magdalena Wermes

TABELLARISCHER LEBENSLAUF

- Am 22.4.1957 geboren als Tochter von Hermann Wermes,Bauer, Ehefrau Magdalena, geb. Pohlmann Schürmann.
- Von April 1964 bis August 1967 Besuch der Grundschule Haren/Ems
- Von August 1967 bis August 1969 Besuch der Realschule Haren/Ems
- Von August 1969 bis zum 26.5.1976 Besuch des Gymnasiums Liebfrauenschule Meppen, abgeschlossen mit dem Abitur
- Wintersemster 1976/77 Beginn des Volkswirtschaftsstudiums in Bonn
- Sommersemester 1979 Wechsel zur Politologie mit den Nebenfächern Volkswirtschaft, Soziologie und Neuere Geschichte
- Sommersemester 1980 Wechsel zur Universität Würzburg mit den gleichen Studienfächern
- Sommersemester 1981 Rückkehr zur Universität Bonn
- Oktober 1981 Beginn der Dissertation mit dem Thema "Die CDU und die Politische Bildung - Entwicklung und Konzeption seit 1945" bei Prof. Dr. Hans-Helmuth Knütter
- Rigorosum am 12.12.1984
- Seit 1.1.1980 Leiterin der Stiftung Forum für Bildung und Politik e.V.